HELENA LUBIENSKA DE LENVAL

A EDUCAÇÃO do HOMEM CONSCIENTE

Desenvolvimento físico, psíquico e espiritual

KÍRION

A educação do
homem consciente

HELENA LUBIENSKA DE LENVAL

A educação do homem consciente

Desenvolvimento físico, psíquico e espiritual

Apresentação de Martine Gilsoul



A educação do homem consciente: desenvolvimento físico, psíquico e espiritual Helena Lubienska de Lenval
2ª edição — setembro de 2018 — CEDET
L'éducation de l'Homme conscient

Editor:
Felipe Denardi
Tradução:
Valeriano de Oliveira
Tradução da apresentação:
Diogo Chiuso
Revisão ortográfica:
Rafael Salvi
Preparação de texto: Gabriel Hidalgo

Capa: Matheus Bazzo

Diagramção:
J. Ontivero
Os direitos desta edição pertencem ao CEDET — Centro de Desenvolvimento Profissional e Tecnológico Rua Armando Strazzacappa, 490
CEP: 13087-605 – Campinas – SP
Telefones: (19) 3249-0580 / 3327-2257
e-mail: livros@cedet.com.br
CEDET LLC is licensee for publishing and sale of the electronic edition of this book

CEDET LLC

1808 REGAL RIVER CIR - OCOEE - FLORIDA - 34761
Phone Number: (407) 745-1558
e-mail: cedetusa@cedet.com.br

Conselho Editorial:

Adelice Godoy
César Kyn d'Ávila
Silvio Grimaldo de Camargo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (cip)

Lubienska de Lenval, Helena.
A educação do homem consciente: desenvolvimento físico, psíquico e espiritual / tradução de Valeriano de Oliveira – Campinas, SP: Kírion, 2018.

Título original:
L'éducation de l'Homme conscient

ISBN: 978-85-94090-06-5

1. Teoria da educação 2. Caráter ético e moral da educação I. Helena Lubienska de Lenval II. Título
CDD – 370.1 / 370.115

ÍNDICES PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO 1. TEORIA DA EDUCAÇÃO – 370.1
2. Caráter ético e moral da educação – 370.115

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Consciência e responsabilidade: finalidades sempre atuais da educação, segundo Helena Lubienska de Lenval [1]

POR MARTINE GILSOUL

Mestra em Pedagogia pela Universidade de Roma Tre e doutorando em Filosofia da Educação pela Universidade Salesiana de Roma.

*A educação do homem consciente*e *Como educar a atenção*.[2] Minha pesquisa sobre Helena Lubienska de Lenval começou com a leitura desses dois livros. Ambos me deram imediatamente a impressão de tratarem do "ápice da pedagogia". Os inúmeros problemas ligados à educação que todo professor já deve ter confrontado, e mais ainda, a enormidade de questões que, durante meus estudos, estavam sem respostas, apareciam ali naqueles dois livros de forma integral, concreta.

Sabemos que Lubienska redigiu seus trabalhos na década de 1950; isto nos deixa ainda mais admirados quando descobrimos neles a grandeza de um espírito precursor. Ela tornou-se conhecida entre poucos, sobretudo por seu trabalho catequético, inspirado pela liturgia — de maneira especial, pela liturgia oriental e monástica. Porém, sua contribuição ao Método Montessori e à pedagogia em geral são sumariamente ignorados.

Portanto, pretendo esboçar aqui uma breve apresentação da experiência riquíssima desta genial pedagoga, que adquiriu todo o seu conhecimento a partir da observação, acrescida de longas discussões com Maria Montessori.

"Toda minha vida está no meu trabalho"

Com essas palavras, Lubienska já marca sua oposição àquilo que se venha a escrever em sua biografia. Não é a sua vida privada que nos interessa, mas, contudo, não podemos deixar de indicar alguns fatos que podem ter servido como fonte de inspiração.

Nascida em Roma, em 1895, filha de um grande investidor

imobiliário polonês, conheceu o ambiente bastante culto da aristocracia daquela época. Tendo vivido em diversos países da Europa, não viu dificuldade em manejar várias línguas. Formou-se na Polônia, onde estudou com as Religiosas da Imaculada Conceição, que lhe deram uma vasta e sólida cultura, assim como lhe inspiraram uma grande devoção à Bíblia. Era muito humilde; jamais falava de si. Seus colaboradores e todos aqueles que ela formou lembram-se sobretudo de sua exigência, como uma necessidade vital, pela beleza, pela cortesia, pelo respeito e pela liberdade:

> A família de mamãe tinha uma característica tão marcante que se poderia resumir em uma palavra: refinamento […]. Essas exigências exteriores eram o símbolo daquilo que se poderia chamar elegância intelectual e moral. Não nos vangloriávamos; jamais falávamos de nós mesmos. Todos liam muito e manejavam com facilidade a língua francesa, a inglesa, a alemã e também o polonês. […] Os jogos do intelecto nos eram muito apreciados; também viajávamos muito…[3]

O encontro

Junto com seu esposo Zbigniew-Roland, um jovem filósofo polonês, ela visitou uma escola montessoriana em Roma. Ficou tão impressionada ao ver crianças “felizes e disciplinadas” que perguntou à professora onde se poderia “aprender a sua arte”. Não sabemos com exatidão quando ocorreu o seu encontro com Maria Montessori, mas sabemos que em 1929 ela ingressou no Curso Internacional Montessori em Londres. Assim se inicia uma relação que se aprofundará rapidamente, graças ao amor que ambas tinham em comum pelas crianças e também pela pedagogia. Maria Montessori tornou-se madrinha de Félix, filho de Helena, que foi educado segundo os princípios montessorianos desde o nascimento até completar três anos de idade. E Helena passa a acompanhar Maria nas suas numerosas viagens.

Zbigniew-Roland, marido de Helena, toma contato com o Método Montessori não apenas através dos efeitos observados em seus filhos, mas também nos alunos da pequena escola organizada pela esposa e uma amiga na sua própria residência, na Suíça. Ele se interessa mais especificamente pelo ensino de matemática e decide, então, seguir um curso intensivo de formação montessoriana no XIX Curso Internacional organizado em Londres. Adaptou alguns dos princípios para o ensino secundário e ainda desenvolveu um material para ensino de matemática. Chegou a publicar vários artigos em revistas italianas e participou do terceiro Congresso Montessori em Amsterdã, no verão de 1933. Já Helena, que se considerava incompetente para as matemáticas, dedicou-se particularmente à educação sensorial e ao ensino da língua francesa.

Enfim, as relações entre Maria Montessori e o casal Lubienski transformam-se numa verdadeira amizade, a ponto de eles se encontrarem quase todos os dias. Já em 1934, os Lubienski parecem ser os mais próximos colaboradores de Montessori; assim testemunham as notas tomadas pelos participantes do Curso

Internacional de Nice, que narram como as palestras de Lubienska e Montessori pareciam provir de uma mesma pessoa, tão profunda era a unidade de pensamento entre as duas.

Mas, curiosamente, esse Curso Internacional em Nice, organizado por Helena, marcará também o rompimento da relação entre elas. Aconteceu que, para aumentar o número de participantes do curso, Helena decidiu reduzir o preço da inscrição sem avisar previamente Mario, filho de Montessori, que gerenciava os recursos. Porém, o número de participantes não elevou-se a ponto de compensar a diferença de preço na inscrição. Mario Montessori critica o total desinteresse de Helena Lubienska pelas questões econômicas. Além disso, durante este mesmo curso, o marido de Helena comete uma gafe: quando apresentou os benefícios do uso de cubos de madeira para substituir os perolados nos instrumentos de contagem, lamentou-se profunamente que "a maneira antiquada como Montessori via as coisas, devido à sua idade, a impedia de aderir plenamente o seu novo ponto de vista". A reação foi imediata, e Maria Montessori anuncia-lhe que não mais reconheceria a validade de seus trabalhos.

Alguns viram nessas quimeras nada mais do que pretextos. Parece que a comitiva da Doutora não via com bons olhos a estreita colaboração dos Lubienski por perceber que o casal tinha uma perfeita compreensão dos princípios montessorianos, e por isso ofereciam inúmeras possibilidades de prolongamentos que Montessori e seus discípulos não poderiam dominar facilmente.

Experiências e encontros fundadores

Embora Helena já não mais aparecesse ao lado de Montessori, ela continuou a seguir o seu caminho na pedagogia: "Eu assimilei o Método Montessori, simplifiquei a técnica, desenvolvi a filosofia e o ensino religioso". Interessante é notar que ela utiliza o verbo *assimilar* e não *aplicar*, pois trata-se propriamente de uma integração, como veremos mais à frente. Ela escreve inúmeros trabalhos e artigos, a maioria em francês, língua que ela achou mais

adequada para traduzir o pensamento de Maria Montessori. Um dos primeiros trabalhos publicados foi *O Método Montessori*, em 1934, uma coleção de palestras dadas no decorrer do Curso Internacional de 1934, uma espécie de ensino à distância enriquecido com reflexões pessoais e notas tomadas nas palestras de Maria Montessori, todas inéditas em francês. A revista *La Nouvelle Éducation*, fundada por Cousinet, publicou muitos de seus artigos e será ali que ela conhecerá Émilie Brandt, com quem abrirá uma escola em Estrasburgo.

Por conta da Segunda Guerra Mundial, ela se instala em Nice, onde a senhora Pontremolo, com quem Helena organizou o Curso Internacional na mesma cidade, pede para que ela dê aulas de pedagogia a futuras professoras. Mais tarde, ela se reencontra com Émilie Brandt, mas desta vez em Vichy, cidade onde ela conhece o padre Faure. Um “encontro-chave”, segundo ele, pois, vendo o trabalho dos professores formados por Lubienska, quis beneficiar os professores cristãos com aquela pedagogia. Então, por várias vezes, Lubienska veio colaborar nas formações que o padre Faure organizou.

Outra experiência notável foi sua colaboração com as Irmãs de Sion.[4] Entusiasmadas com sua abordagem educacional, elas abriram, em 1950, o Curso pedagógico Helena Lubienska de Lenval, que ofereceu aulas aos professores no período da noite para permitir que as aulas do internato não fossem interrompidas. Percebendo as vantagens com que os alunos poderiam ser beneficiados, as irmãs decidiram reformar a escola de Grandbourg[5] para implementar a pedagogia de Lubienska, que viria a formar e dirigir a total modificação das instalações da escola.

Essa experiência terá seu fim em cinco anos. Oficialmente declarou-se que a falta de pessoal formado seria o motivo, mas parece que o temor dos pais frente a tantas novidades não foi estranho à decisão.

Depois disso, ela passa a se dedicar principalmente ao aprofundamento do ensino da catequese, antecipando uma

preocupação do Concílio Vaticano II, e fazendo do despertar para Deus e para o transcendente o fundamento de sua prática. Lubienska foi uma das precursoras da renovação da catequese, mas sem perder de vista a preocupação de manter-se fiel ao Magistério da Igreja, evitando assim o excesso de alguns reformadores.

Helena Lubienska de Lenval publicou quinze livros. Metade deles consagrada à "pedagogia profana", metade à "pedagogia sacra". Foi também uma intelectual de muita cultura, interessada em poesia em geral, Rilke em particular. Traduziu algumas obras de Mestre Eckhart, Hedewijch e Thomas Merton.[6]

Fontes de inspiração

A única obra, além da de Montessori, a qual Lubienska cita diretamente na elaboração de sua prática educativa é a de Edouard Séguin.[7] Ela não faz referência a outros psicólogos ou pedagogos, como fez diversas vezes Maria Montessori citando Piaget, Claparède[8] e Freud. Para Lubienska, "a Doutora" ocupa o lugar central, como se pode ver num de seus artigos: *O lugar de Montessori na história da Pedagogia*.[9] Pode-se dizer que ela ao menos admira Pestalozzi,[10] "a quem pertence a honra de ter transformado a classe lúgubre de outrora em uma sala familiar onde as crianças aprendem a ler subindo em seu colo".

No entanto, para aprofundar as bases filosóficas do Método Montessori, ela busca fundamentos na obra de Mestre Eckart, que exercerá nela uma incontestável influência, chegando alguns de seus colaboradores a considerar sua "inspiração profunda", principalmente no que concerne à importância do silêncio interior e do lugar de reencontro da alma com Deus. Mas ela também conhecia bem a obra de Henri Bergson,[11] seu conceito de intuição e a ligação entre liberdade e consciência, além de Maurice Blondel, [12] que ela cita em várias passagens de *L'Action* e de *L'Itinéraire philosophique*. Numa das expressões preferidas de Lubienska, "o educador é um metafísico, pois toda educação é metafísica em ato",

pode ser facilmente percebida a alusão à frase de Blondel: “A vida é a metafísica em ato”.

Seus amigos afirmavam que seu pensamento era alimentado essencialmente e quase exclusivamente pela Bíblia. Ela mesma revelará muitas vezes o seu amor pelas Escrituras, o que demonstra que sua relação com o texto sagrado não era apenas de ordem intelectual, mas também de ordem afetiva. Dizia: “O poder educador da Bíblia é visível no fato de aqueles que foram alimentados com suas palavras desde a infância serem marcados por toda a vida” — o que, certamente, foi o seu caso, afinal, durante a formação recebida por ela na infância, as religiosas da Imaculada Conceição utilizavam constantemente os textos bíblicos. “Em Jazlowiec [Polônia], ensinavam-nos com os textos bíblicos em todas as ocasiões: para a leitura, para o canto, para as recitações, para a liturgia e, claro, durante as aulas de religião. Nós sabíamos os textos de cor, e nós os amávamos”.

Uma metafísica encarnada

Segundo Lubienska, a pedagogia não é nada se não for uma “metafísica encarnada”. Ela foi uma das primeiras a colocar em evidência que o Método Montessori “implica uma metafísica e seus procedimentos conduzem a todos para o desenvolvimento da personalidade, ou seja, *o estabelecimento da supremacia do espírito*”. Em seu livro *O Método Montessori*, Lubienska remonta à origem dessa experiência científica e relembra que,

> querendo criar um ambiente favorável para a criança, conforme suas necessidades físicas e psíquicas, a Doutora viu surgir diante de seus olhos uma personalidade harmoniosa em formas bem hierarquizadas. Pode-se dizer que a classe Montessori era um laboratório de psicologia experimental que permitiu que ela visse nas crianças aquilo que constantemente se perde de vista: um espírito. Depois de trinta anos de experiência, a Doutora foi levada a considerações que extrapolam o campo da psicologia experimental para entrar no campo da metafísica.

Helena Lubienska afirma que a finalidade da educação é o estabelecimento, na nossa vida, da primazia do espírito. E a isso ela

consagrou todo o seu trabalho. Para definir o termo *espírito* às crianças, ela recomenda evitar o método negativo, e explicar que "o espírito é a força que comanda o corpo", e também que "a alma é aquilo que pensa e aquilo que sente […]; o corpo é o que você vê, e o espírito é o que diz *eu*". É primordial que a criança, quando em pé sobre as suas pernas, não se identifique com seu corpo, mas que tome consciência de que, quando diz *eu*, designa aquilo que governa o seu corpo e a sua alma, seus músculos e seu pensamento. De forma muito hábil, Lubienska transpõe essa concepção filosófica para práticas pedagógicas ao alcance de todos, jamais se limitando à enunciação de grandes princípios, mas sempre ilustrando com exemplos práticos:

> Para evitar que o *eu* se identifique com a matéria e seja levado a se identificar com o espírito, empregamos com as crianças a seguinte fórmula: 'Tu, espírito, tu irás ordenar a teu corpo para não se agitar e à tua alma para não se inquietar'.
>
> Quando andar sobre uma linha […], cada um de vocês governará seus pés; e se eu perguntar a um de vocês: quem governa os teus pés?, ele responderá: sou eu! […]. Cada um sente em si uma força que governa o corpo. Essa força é a alma. A alma é mais forte que o corpo. O corpo, portanto, deve sempre obedecer à alma.

"Sua vida [a da criança] é uma conquista e a consciência é seu triunfo": para ela, a pessoa é sinônimo de *eu responsável*, cada um sendo responsável por seu corpo e sua alma, pois o ser consciente é ser responsável. Ela considera que "o objetivo da educação é o pleno desenvolvimento de uma personalidade *consciente* e *responsável*", e que o espiritualismo não pode se limitar a resultados imediatos, materiais e intelectuais. Tudo o que ela põe em prática visa a desenvolver a consciência, desde os trabalhos de habilidades manuais, com exercícios de movimento, de vida prática, de cultura ou de vida intelectual; tudo, absolutamente tudo deve servir para ampliar a consciência, como ilustra essa reflexão de uma criança de três anos: "Refleti bem com minha cabeça, e ordenei aos meus dedos que fizessem nós. E consegui". É primordial que, desde o começo, a criança considere a conquista de seu corpo como seu

trabalho pessoal, fruto de seus esforços, mas sentindo-se acompanhada nessa conquista, sem jamais ser deixada sozinha. A educação do homem consciente consiste, portanto, em tomadas de consciência sucessivas, pois é necessário um treinamento para atingir o ideal de homem consciente, que é fazer de seu corpo e de sua mente os instrumentos dóceis de seu eu espiritual.

Conseqüências da natureza tripla do homem sobre a escola

"Que Ele próprio, o Deus da paz, vos santifique inteiramente, e que todo o vosso ser — espírito, alma e corpo — se mantenha irrepreensível por ocasião da vinda de Nosso Senhor Jesus Cristo". Esse verso da primeira Epístola aos Tessalonicenses (5, 23) foi decisivo nas suas reflexões sobre a educação:

> Escapando, de passagem, como uma palavra de afeto entre duas vírgulas, esta revelação sobre a natureza tripla do homem colocou minha consciência de cabeça para baixo [...]. De repente, a educação adquiria um novo significado: ela deveria abraçar todo o ser, a fim de que seja encontrada íntegra e voltada a Nosso Senhor Jesus Cristo.

Essa concepção não-dualista da pessoa será o fundamento de sua pedagogia e a levará a fazer um julgamento severo da escola que negligencia o plano corporal e o plano espiritual para se interessar apenas pelo plano psicológico, ou ainda que separa as três naturezas e relega cada uma delas ao seu próprio domínio: educação sensorial, limitando-se à escola maternal, o esforço muscular às aulas de educação física e o conhecimento experimental aos cursos de ciências.

O problema da escola não é tanto o esquecimento do corpo, mas antes o seu desenvolvimento sem qualquer relação com a vida psíquica, que, por sua vez, vem sendo desenvolvida sem nenhuma ligação com a vida espiritual. Se, na escola tradicional, o esforço mental é dissociado do físico e a disciplina é assimilada por uma imobilidade na sala de aula — embora se tolere a agitação no recreio —, é a idéia que ainda predomina. Já na Escola Nova, é o instinto. Porém, segundo Lubienska, ambos decompõem,

despedaçam o homem. Assim como Maria Montessori, ela via na Escola Nova uma apoteose dos instintos e uma reação ao psicologismo, além do sacrifício da disciplina do pensamento e do sentido do esforço em favor da espontaneidade.

> A pedagogia moderna se envaidece de ter se tornado ciência experimental, de ter descoberto dois aspectos essenciais de uma educação integral que a pedagogia antiga havia negligenciado: o ambiente físico e a atividade muscular. Por outro lado, ela se esqueceu de outras duas: a disciplina do pensamento e a referência ao espírito […]. Pela alternância da atividade corporal e da atividade mental, a pedagogia antiga divide a personalidade, fragmentando-a. A pedagogia moderna pretende fazer melhor, mas, ao confundir felicidade e exuberância, atividade e mobilidade, liberdade e ausência de regras, só o que faz é favorecer as potência do subconsciente, os impulsos instintivos, o capricho, e ao invés de unificar a personalidade, ela a desagrega.

Observando as práticas da Educação Nova, Lubienska é levada a enunciar outro princípio orientador de sua pedagogia: o *princípio da coesão*. Este se impõe como uma necessidade, pois as duas concepções de escola então existentes não conseguiam alcançar a unidade do ser humano. O princípio de coesão é, portanto, fundamental, porque a pedagogia deve reunir e realizar imperativamente a unidade completa da personalidade, que só pode ser alcançada através do trabalho de desenvolvimento simultâneo da vida corporal, psíquica e espiritual. Por ter a oportunidade de viver em vários lugares diferentes, pôde observar que as classes ativas, onde muitas vezes reinava um ecletismo de atividades didáticas, não tinham os mesmos resultados que as classes que seguiam a orientação tradicional. Isso não a surpreendia porque "qualquer método não é mais do que uma continuação do esforço que ele provoca, pela coesão interna de diversos procedimentos, pela idéia que direciona todas as energias numa determinada direção. Sem essa homogeneidade, é inútil falar de método".

Para Lubienska, tornou-se prioritário à escola cristã a elaboração de um projeto que respeite a integridade da pessoa, assegurando, enfim, o seu desenvolvimento físico, psíquico e espiritual:

> Isso deve sacudir as rotinas escolares para encontrar os meios práticos de sincronizar a atividade muscular, mental e espiritual ao invés de dissociá-las […]. [Será preciso] substituir a imobilidade por uma atividade contínua: atividade não apenas instintiva e imprevisível, mas consciente e ordenada. Isso exige dos professores um grande trabalho de preparação para sincronizar os esforços dos alunos sobre os três planos da existência, levando em conta, em cada etapa, a tríplice natureza humana.

A formação dos professores: "o devido respeito à criança"

"Apoio sólido", "guia fiel", "sábio" e "conselheiro". Tantas são as características que definem o papel do mestre, que deve proporcionar uma "ajuda inteligente, compreensiva e delicada". Lubienska retoma as mesmas regras estabelecidas por Maria Montessori concernentes à brevidade, simplicidade e objetividade da aula. Da mesma forma, Lubienska pede expressamente ao adulto para não interromper o trabalho da criança, de não querer apressá-la e respeitar o ritmo de desenvolvimento desigual que lhe é próprio, mas lhe oferecer uma presença ao mesmo tempo discreta e eficaz: "Uma vez que toma a tarefa da criança, o adulto já não julga, mas compadece; não mais repreende, vem em socorro".

Para Lubienska, a expressão "o devido respeito à criança" resume bem qual deve ser a atitude do educador. Por "respeito" ela não entende a veneração que geralmente se associa a esta palavra, nem a aceitação de todas as manifestações e caprichos da criança, afinal, o respeito está associado à firmeza e não à frouxidão. Assim, o adulto deve, portanto, reconhecer a verdadeira personalidade da criança, tanto em sua natureza quando em seu comportamento. Dessa forma, a atitude do professor deve ser "comparada à do cientista diante das maravilhas da natureza". Ela chama a atenção dos adultos para não caírem na armadilha do "amor às crianças", que, longe de ser impulsivo, deve ser extremamente reflexivo, racional e lúcido. Lubienska exige, antes de tudo, que os professores sejam competentes, pois

> a atitude do educador improvisado […], de quem tanto desconfio, apesar da sua dedicação e disposição às crianças,é uma atitude

> orgulhosa. Ela pretende domar, instruir, corrigir, *etc.* Mas a atitude de um educador competente, ao contrário, é feita de humildade. Assim designo não apenas uma virtude moral de interesse geral, mas uma virtude profissional […]. A mestra é tão humilde quanto a educadora. Ambas sabem que não podem infundir inteligência em seus alunos…

Assim, o professor que age indiretamente jamais capta a atenção dos alunos. Lubienska aconselha adotar, de preferência, um tom misterioso, como quando queremos contar um segredo (o conhecimento). Dirigindo a atenção da criança em direção ao segredo transmitido, o professor devidamente se anula.

Durante sua formação, os professores deveriam aprender a observar para saberem reconhecer as necessidades das crianças, para identificar os riscos e armadilhas a se evitar. Deveriam conhecer as pesquisas feitas por outros educadores e integrar os diferentes procedimentos e técnicas pedagógicas para utilizá-las no momento oportuno. A experiência necessária ao educador consiste na observação sistemática e reflexiva, que não se pode adquirir sem um guiamento e sem que faça suas próprias pesquisas. Lubienska também salienta que o Método Montessori, sendo científico em todos os seus detalhes, requer um cuidado extremo e minucioso e uma perfeita exatidão quando aplicado.

A caminho de uma conclusão

Naturalmente, aqueles que conhecem o Método Montessori não ficarão surpresos, mas para uma professora ou pedagoga formada pelos ideólogos das Ciências da Educação (e que jamais ouviram falar de Montessori), quando confrontadas com as dificuldades das crianças no aprendizado fragmentado defendido pelas diretrizes ministeriais, sobram motivos para se surpreender! Não apenas porque Helena Lubienska nos apresenta um belo exemplo de como a concepção antropológica de pessoa adotada pelos professores influencia suas práticas educativas, mas sobretudo porque a personalidade das crianças é considerada na sua integridade. Nós temos aqui uma prova da importância de estudar os fundamentos antropológicos e filosóficos da educação.

Há aqui uma grande diferença com as práticas atuais em que se pede, antes de tudo, que o professor motive os alunos e torne agradável a matéria a ser ensinada — mas que, sobretudo, não traumatize os alunos fazendo-os raciocinar. Embora seja mais fácil motivar do que fazer os alunos realmente trabalharem, os resultados estão diante dos nossos olhos — e são conclusivos: nossos estudantes motivadíssimos não sabem mais ler, escrever, calcular e muito menos raciocinar. Não se ensina mais o senso de esforço, a continuidade do raciocínio. Os espíritos e a cultura desses alunos se assemelham a um quadro impressionista, com pequenos toques de conhecimentos justapostos, porém, o resultado não parece tão bonito quando olhamos.

***

Enfim, Helena Lubienska nos recorda da responsabilidade do educador, que deve se educar antes de pretender ensinar. Um professor improvisado está fora de cogitação, pois quem deseja instruir é antes chamado a fazer um rigoroso trabalho em si mesmo, afinal, deve ser um “humilde servidor da vida”. Além disso, “necessita esclarecer sua própria consciência, livrar-se de muitas idéias presunçosas e preconcebidas, fazer-se humilde e passivo a fim de modificar seus hábitos morais”. Ela também chama a atenção para algo importante, que é dirigir o olhar do educador para uma perspectiva em três planos: o do espírito, o do corpo e o da alma de cada criança. Isso para auxiliar a força vital de todo o ser para o seu destino. É certo que quando um professor se encontra diante de mais de vinte alunos, é fácil perder de vista o todo. Portanto, torna-se essencial que o durante a sua formação o professor seja despertado para a riqueza, a profundidade do ser humano, assim como para a sua complexidade. E nos livros de Helena Lubienska encontramos um grande apoio para conservarmos uma visão correta e abrangente.

A exigência com a qual ela provava os professores por ela formados, lembrando-os continuamente de suas responsabilidades,

convidando-os ao questionamento de si mesmos, pareceria hoje um discurso deslocado, ainda que os professores precisem dele desesperadamente. Numa época em que um discurso sociologizante invadiu a escola, e, como conseqüência, a desmotivação do professor frente a dados frios e deterministas sobre a reprodução da desigualdade, a visão de uma alta pedagogia preconizada por Helena Lubienska torna-se ainda mais significativa.

Nossa época tem extrema necessidade de grandes educadores como Montessori, Lubienska e tantos outros que buscam verdadeiramente o bem da criança e que não hesitam em seguir na contracorrente do pensamento dominante, que celebra a facilidade e o nivelamento por baixo.

Sim, também para o professor, a vida é uma conquista e a consciência o seu triunfo.

---

[1] Conferência no Conselho Pontifício para os Leigos, *Cultura e Sociedade*, julho de 2012 — transcrição atualizada e autorizada pela autora para publicação.

[2] Publicados respectivamente em 1948 e 1953. Ambos constam nesta edição — NE.

[3] M. Neyret, *Hélène Lubienska de Lenval 1895–1972, Pour une pédagogie de la personne*, Buchet-Chastel, Paris 1994, p. 19.

[4] Congregação Nossa Senhora de Sion, fundada no século XIX, na França, por um judeu convertido, Teodoro Ratisbonne, e seu irmão Afonso — NE.

[5] Para uma narrativa detalhada dessa experiência: M. Neyret, *op. cit.*, p. 324–327.

[6] Mestre Eckhart foi um religioso dominicano e filósofo místico alemão. Seus ensinamentos salientam o desprendimento como condição necessária para a união com Deus. Hedewijch de Antuérpia foi uma poeta mística flamenca do século XIII. Pertenceu ao grupo das beguinas (forma de consagração monástica sem votos). Thomas Merton foi um monge trapista da abadia de Getsêmani, Kentucky, EUA. Ficou conhecido pela grande quantidade de livros sobre espiritualidade que escreveu — NE.

[7] (1812–1880) Médico psiquiatra pioneiro em matéria de educação de crianças com problemas mentais. Suas descobertas foram muito significativas no campo psiquiátrico e serviram como base da psicomotricidade do Método Montessori — NE.

[8] Edouard Claparède (1873–1940), neurologista suíço, especialista em psicologia infantil — NE.

[9] Não se tem a referência da data da publicação, mas esse artigo consta como apêndice ao livro *La méthode Montessori*, de Lubienska, publicado pela Edition Spes, Paris, 1947.

[10] Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), educador suíço que ficou famoso por educar crianças orfãs no que havia restado de um convento, após a invasão francesa em 1798 — NE.

[11] Henri Bergson, filósofo francês (1859–1941) — NE.

[12] Filósofo francês (1861–1949). Seu ensaio crítico *L'Action* foi publicado em Paris em 1893; *L'Itinéraire philosophique*, em 1928 — NE.

PREFÁCIO

I

Justificação

Após algumas conferências que fiz para jovens educadores, estes solicitaram-me um livro de conselhos práticos, prometendo que o seguiriam à risca. Outros, porém, mais inclinados para o lado teórico, pediram-me que fixasse as minhas idéias sob uma forma sistemática.

Desejosa de satisfazer a uns e outros, planejei dois livros; mas convenci-me bem depressa da inviabilidade do projeto, e os reuni num só. Minha pedagogia é fruto mais de experiência que de erudição. Foi ajudando a um pequeno paralítico a pegar um objeto com seus dedos entorpecidos que vi o espírito lutar com a matéria; foi admirando a imobilidade desta ou daquela criança mergulhada em sua lição, silenciosa, que "senti" quão harmoniosas eram as vibrações da matéria, quando subordinada ao espírito.

Pareceu-me então que seriam de algum proveito aos jovens educadores conselhos práticos apoiados por uma doutrina; e além disso, aqueles que mais apreciam o lado teórico nada perderiam em considerar um pouco as idéias que se acham em luta com a matéria viva.

***

Este é o nosso ponto de partida: estabelecer em nossa vida o primado do espírito.

Várias significações se dão ao termo espírito. Deixemos de lado aquela que o identifica ao sentido de "espirituoso" e retenhamos estas duas: espírito como sinônimo de inteligência, e espírito como princípio de vida espiritual: "centelha de Deus", que se serve do mundo da matéria e do mundo do pensamento para realizar o seu

destino. Na primeira acepção, a vida do espírito é a vida intelectual ou atividade mental; na segunda, a vida do espírito (ou vida espiritual propriamente dita) é a orientação da consciência para o seu princípio e fim, para Deus. É unicamente neste sentido que empregaremos a palavra “espírito”.

Espiritualistas que somos, queremos desenvolver na criança a consciência do seu “eu” espiritual e da realidade do espírito.

Desejamos que para a criança, como para nós, a vida espiritual seja a vida real, e que toda a atividade física e psíquica lhe seja subordinada.

Por conseguinte, não podemos equiparar nossa fé no espírito a um ensinamento qualquer (que, embora não seja explicitamente materialista, possa sê-lo implicitamente). Devemos fazer com que essa fé penetre toda a nossa atividade pedagógica. Quer comais, quer bebais... dizia São Paulo, quer dancemos, quer especulemos, havemos de fazer tudo segundo o espírito.

Para nós, a pedagogia que não for uma metafísica encarnada não tem valor algum.

II

Posição a tomar em face dos métodos ativos

Os métodos ativos estão na moda. Todos são unânimes em condenar a rotina, o formalismo, a esclerose de certos sistemas escolares antiquados, e em reclamar uma escola mais próxima da vida. Recorrem aos métodos ativos, na esperança de que estes respondam a todos os desejos. Mas, de início surge um problema: qual escolher? Porque são inumeráveis os métodos ativos.

“Não se deve escolher, dizem alguns. É preciso tomar de cada um o que ele tem de melhor, e aproveitar-se disso. A sabedoria está no ecletismo”.

Esta solução, como é a mais fácil, é também a mais freqüente.

Respigam-se aqui e acolá algumas peças de “material didático”, adota-se este ou aquele processo que favoreça a atividade das crianças e gaba-se de ter “uma classe ativa”.

Examinando mais de perto as classes ativas assim constituídas, e que poderíamos chamar de “ecléticas”, verificamos que não dão os mesmos resultados que as classes “ortodoxas”. Não é de estranhar, porque todo o método só vale pela continuidade do esforço que provoca, pela coesão interna dos diversos processos, pela idéia que canaliza todas as energias numa determinada direção. Sem essa homogeneidade, é inútil falar de “método”.

Importa, pois, considerar cada método não como um amálgama de atividades díspares, mas como um corpo vivo, cujas partes constituem um todo biológico, evoluído a partir de uma célula primitiva, e procurar a idéia-mestra que lhe deu origem.

Uma vez liberada essa idéia-mestra da multiplicidade dos processos — multiplicidade essa que faz com que todos os métodos ativos se assemelhem — nota-se que cada método tem uma fisionomia própria, cada um orienta o impulso psicológico numa direção particular, sempre diferente, muitas vezes oposta à de outro método.

Portanto, os métodos ativos não são complementares um do outro, mas incompatíveis entre si.

Tomemos um exemplo: segundo o Método Froebel, os exercícios dos alunos de uma mesma classe devem ser simultâneos, dirigidos pelo professor. A atividade dos alunos é, portanto, regulada de fora, por um ritmo exterior. Segundo o Método Montessori, o trabalho é estritamente individual, comandado pelo ritmo interior de cada criança, e só dela conhecido. O educador montessoriano respeita esse ritmo; ele se guarda de intervir. Incompatibilidade, portanto, no que respeita à atitude do professor.

Outro exemplo: o Método Decroly habitua a criança a observar o meio ambiente, a registrar as suas menores variações. O Método Montessori procura desenvolver o seu poder de concentração a tal

ponto, que nem o ruído, nem o movimento dos outros a distraiam do seu trabalho. Ela chega a abstrair-se do meio em que está. Desta vez, tocamos noutra incompatibilidade: a da atitude mental da criança. Torna-se bem claro, desse modo, o motivo pelo qual, nas classes em que se pretende combinar ou alternar os dois métodos, os alunos não são nem observadores, nem concentrados.

Prossigamos no exame acurado dos fatos. Para o aprendizado da escrita, o Método Montessori não permite que se faça o aluno desenhar bastões, fivelas e círculos. Ele deverá seguir com o dedo as letras de lixa e colorir. Depois disso, espera-se. A maturação interior faz-se mais ou menos depressa, conforme o caso, e acaba por se cristalizar num fenômeno que a Doutora chamou de "a explosão da escrita". Um belo dia, a criança se põe a escrever; escreve com paixão, com alegria; é infatigável. Mas quando se faz tocar as letras de lixa e ao mesmo tempo desenhar bastões (para "complementar") a explosão não se produz.

***

Vemo-nos, portanto, diante da necessidade de escolher. Qual será o critério a adotar nesta escolha?

A eficácia, dir-se-á. Muito bem. Mas acredito que todo método digno deste nome seja eficaz, no sentido de que produz certos resultados. Tais resultados e não tais outros. Torna-se necessário, portanto, precisar qual é o resultado que se busca. De que se trata?

"De ensinar a ler e a contar, a conjugar e a subtrair", dirá com espontaneidade aquele que toma o programa à letra.

Perdão, dir-lhe-ia eu, isto é inteiramente impossível. É absolutamente impossível ensinar uma criança a ler, sem lhe ensinar ao mesmo tempo coisa bem diversa. Porque enquanto ela se esforça por adquirir o mecanismo da leitura, adquire uma modalidade de espírito, uma mentalidade. Se não fosse assim, seria inútil falar de educação, e muito menos de métodos ativos. Já que devemos escolher um método, justificaremos a nossa escolha

alegando que ele faz ganhar tempo? Que é mais “divertido”?

Ou então, que é mais “natural”? (Este é o argumento preferido pelos ingleses, em favor das medidas não-métricas!). Mas o que queremos nós, em suma? Ir tão depressa quanto possível? Levar tudo na brincadeira? Aproximar-nos do natural? No exercício do seu ministério, o pedagogo deverá perguntar-se a cada instante: Aonde quero chegar? Em última análise: Qual é o meu objetivo?

***

Para um homem que tomou posição, a resposta não admite equívocos. Porque não há mais que duas atitudes mentais possíveis: aquela que só quer ver a matéria, e aquela que reconhece o primado do espírito.

O espiritualista não pode, portanto, deter-se nos resultados imediatos, materiais e intelectuais. Seu objetivo é fazer de seus alunos seres conscientes, isto é, responsáveis. Sua tarefa é desenvolver a consciência. Sim, quer se trate de habilidade manual ou de vida prática, quer de cultura ou de vida intelectual, todo o esforço deve levar a um desenvolvimento da consciência. E para esse fim, tudo lhe será bom, tanto o mais humilde exercício de marcha como a mais difícil especulação matemática.

Eis, portanto, o critério que deverá presidir à escolha de um método: poderá ele servir de instrumento para desenvolver a consciência?

Aqui o problema se complica. De fato, a consciência pode desenvolver-se por regiões ou, digamos assim, em planos diferentes. Por isso, cada método pode servir para desenvolver a consciência, mas nem todos a desenvolverão no mesmo plano.

Cada professor pode gloriar-se de abrir os olhos de seus alunos. Mas não será para a mesma realidade. Para servir-nos de um esquema, digamos que um rio é visto diferentemente por um moleiro, um geólogo e um poeta.

Muitos professores, em reação contra um ensinamento livresco e formalista, fazem gravitar os esforços dos alunos em torno do homem: seu corpo, seu *habitat etc.* Isto em todos os ciclos: primário, secundário e superior. Nos jardins de infância, será o estudo das plantas comestíveis e dos animais domésticos. No liceu, o estudo dos produtos industriais, da geografia comercial.

Na faculdade, a predominância da economia política, a explicação de todos os fenômenos sociais por fatores econômicos. A consciência de homens elevados a essa ordem de idéias desenvolve-se de maneira diversa do que seria se tivessem sido alimentados, como os seus antepassados, com os clássicos gregos e latinos. Eles estão bem conscientes do poder e das necessidades do homem. Mas atenção! Trata-se unicamente do poder e das necessidades materiais. Mesmo quando não são completamente fechados à realidade espiritual, têm todavia a tendência a considerá-la como um suplemento mais ou menos hipotético da matéria. Esta, aliás, só lhes interessa na medida em que é imediatamente utilizada. Com relação ao rio, esta é a visão do homem de negócios: a do moleiro.

A do homem de ciência, que identificamos com o geólogo, é totalmente diferente. Dita outros programas e outros processos; favorece a pesquisa desinteressada; estuda as relações entre os fenômenos, sem tirar proveito; compraz-se nas classificações que põem ordem no caos; favorece a especulação. Desenvolve a consciência num plano inteiramente diverso do da vida prática.

E não se diga que esse plano é inacessível à consciência da criança. Têm-se visto algumas que, aos seis anos, repetiam entusiasmadas: “Tudo o que vejo, são ‘nomes’, e tudo o que penso, são ‘nomes’!”. Outras, da mesma idade, passavam o domingo a recortar formas geométricas para fazer equivalências.

Uma delas, de sete anos, formulou e resolveu este problema: “Como achar um retângulo que seja a metade de outro, mas semelhante?”. Pequenos cartesianos, chegaram à descoberta do “Penso, logo existo”. Tudo depende do mestre que as impulsiona.

Seríamos tentados a deter aqui as nossas ambições de educadores, a confundir pensamento e espírito, visão intelectual e visão espiritualista (o que não quer dizer que uma educação espiritualista despreze ou negligencie o conhecimento do mundo exterior e o domínio das leis do pensamento. Procura ultrapassá-los).

A visão espiritualista, temo-la atribuído ao poeta, para não dizer ao "metafísico", o que faz pensar num especialista. Tratava-se de designar esquematicamente o estado de consciência do homem que mede os seus limites e reconhece que há algo maior do que ele, e que o ultrapassa. Ou seja: uma apreensão intuitiva do Infinito.

A intuição é muito menos freqüente no adulto que na criança. É que a consciência do adulto anda atulhada de cuidados e conceitos, monopolizada pelo mundo material e pelo mundo do pensamento. Só por um esforço heróico da vontade consegue penetrar no mundo espiritual.

Com a criança, porém, passa-se de modo inteiramente diverso. Desprovida de preconceitos como de esnobismos, indiferente ao bem-estar material, facilmente acomodável a tudo, desinteressada porque o necessário lhe é devido, humilde porque pequena, a criança não é materialista, do mesmo modo que não é racionalista ou cética.

Poderia tornar-se uma ou outra coisa, segundo a orientação que lhe fosse dada. Mas não se tornará nem uma nem outra coisa, se sua consciência for aberta à luz do espírito.

Eis aí toda a ambição, toda a tarefa do educador espiritualista.

Se outros educadores são tão desejosos de tornar a criança consciente de suas necessidades materiais, se outros ainda se desvelam tanto por "ornar" a sua inteligência (segundo a fórmula consagrada), por que seria ele menos atento, menos ardoroso nesse trabalho de colocar a consciência da criança em face da única Realidade?

Porque, para aquele que entrou ao menos um pouco no universo

do Espírito, o Espírito é a única Realidade. O universo material, como o intelectual, não passam de simples reflexos do universo espiritual. É a ele que, através de todos os véus, a criança acabará por reconhecer.

> Aonde irei eu, longe do teu Espírito?
> Para onde fugirei, longe de tua face?
> Se subo aos céus, ali estás,
> Se desço ao fundo do abismo, ali te encontro.[1]

Em tudo o que precede, trata-se do que se chama geralmente de consciência psicológica, e que se poderia traduzir por "ser consciente". O que se qualifica de consciência moral e que seria o equivalente de ser responsável, manifesta-se diferentemente, conforme a consciência psicológica se tenha desenvolvido no plano prático, especulativo ou espiritual. Em cada plano, o sentido do bem e do mal é diferente. Insistimos sobre a consciência psicológica, porque sem esta não é possível a consciência moral.

***

Eis-nos chegados ao problema final.

Haverá métodos ativos mais ou menos capazes de favorecer o desenvolvimento da consciência no plano espiritual? Haverá outros, ao contrário, capazes de entravá-lo?

Se os educadores responderem "não!" eu gostaria de pedir-lhes que nos expusessem a maneira como procedem para poder utilizar qualquer método para esse fim.

Quanto a mim, creio que se observarmos os métodos ativos à letra, se aprofundarmos a idéia-mestra que os inspirou, desembaraçando esta de suas incidências e variações adventícias, descobriremos que não podem ser orientadas indiferentemente, mas que cada uma tem uma orientação inicial, que será sempre uma destas duas: afirmação ou negação, conhecimento ou ignorância do espírito.

---

[1] SI 139/138, 7–9.

PRIMEIRA PARTE

A ATIVIDADE CORPORAL A SERVIÇO DO ESPÍRITO

I

PRIMEIRAS TENTATIVAS

Liberdade de movimento

Não se pode viver sem adotar uma filosofia, do mesmo modo que não se pode falar sem fazer prosa. Admirar-se disso seria prova de grande ingenuidade.

Limitar a vida humana ao mundo material é aderir à filosofia materialista; admitir os valores espirituais é ser espiritualista.

Cada um que escolha. O que é inadmissível é misturar duas filosofias contrárias.

Dizer que “a criança até os três anos não passa de um tubo digestivo”, é negar o espiritualismo. Tratar a criança como se não fosse mais do que um conjunto de funções fisiológicas, só ver nela a vida vegetativa e animal, desconhecer sua vida psíquica, é também negar o espiritualismo.

O que impede de ver o espírito no pequenino é o fato de este não poder raciocinar; ora, confunde-se muitas vezes “pensamento” com “espírito”.

Vindo do Infinito e tendendo para o Infinito, o espírito humano, atirado à grande aventura da existência terrestre, toma sucessivamente posse dos elementos que constituem o aparelho psicofísico do homem. Músculos, nervos, sentimentos e pensamento são destinados a se tornar instrumentos do espírito, mas é preciso para isso uma séria aprendizagem, e, habitualmente, só pelos fins de uma longa vida de esforços o espírito consegue realizar sua conquista e chega o homem a um perfeito domínio de si mesmo.

Esse trabalho de conquista, que deve prosseguir durante anos, começa desde as primeiras semanas da vida e atinge uma

intensidade particular entre o primeiro e o quinto ano. Nessa idade, o espírito entra visivelmente em luta com a matéria: cada gesto da criança é um esforço para coordenar seu aparelho motor.[1] Que importa que ela não fale? É pelo gesto que ela exprime seu drama interior.

Por isso o primeiro dever do educador consiste em respeitar, mais ainda, em favorecer a atividade da criança. Sua preocupação constante deveria ser fornecer-lhe motivos de atividade, e seu esforço contínuo deveria tender a refrear em si mesmo o impulso que o leva a corrigir constantemente os erros da criança. Que importa que esta se engane em pequenos detalhes materiais? O que se deve levar em conta não é o resultado, mas o esforço.

O educador, sendo adulto, tem sede de resultado prático; a criança, porém, visa um aperfeiçoamento interior. “Apressa-te”, grita-lhe o adulto, sempre apressado para chegar a algum lugar.

“Deixa-me tomar posse de minhas pernas”, responde-lhe o olhar mudo da criança. “Não toques nisso”, diz o adulto. “E como me tornarei eu dono de minhas mãos?” responde a criança.

“Como és tolo”, resmunga o adulto. A criança ouve e se cala, como um sábio. Mas tudo registra, e, alguns anos depois, emprega a mesma linguagem, o mesmo acento, a mesma entonação, transmitindo ao adulto o que acumulara durante os anos em que — se acreditava — “não passava de um tubo digestivo”.

Para favorecer na criança a conquista do corpo pelo espírito, o adulto não tem muita coisa a fazer: dar-lhe um pouco de espaço, deixá-la mover-se, e fornecer-lhe materiais de experiência. Mas o que lhe deve dar sobretudo é a calma. A agitação dissipa e fatiga: o silêncio favorece o esforço e conduz ao recolhimento.

Tudo isto não é difícil. Uma vez penetrado o drama da criança, o adulto toma espontaneamente uma atitude de respeito. Habitua-se a falar em voz baixa e a medir as palavras. Guarda-se de intervir indiscretamente e de se impor. Já não julga, compadece-se; já não repreende, socorre. É assim que, numa grande obra que se realiza

diante de seus olhos, ele não se atribui nem mérito nem o papel primordial; mas aplica-se humildemente a secundar os esforços de coordenação da criança, esforços esses que, na idade adulta, devem conseguir finalmente o triunfo do espírito.

---

[1] Ver fotografia no 3 no final deste livro.

II
ATITUDE CONSCIENTE

Educação muscular

Que a vida intelectual, para se desenvolver, tenha necessidade de atividade espacial, que a mão seja auxiliar do cérebro, ninguém, sobretudo depois de Bergson, ousaria negá-lo. Mas na prática, não se leva isto bem em conta. Ao contrário, à medida que a instrução se estendeu, a escola aplicou-se a dissociar a atividade cerebral da atividade muscular. Isto, evidentemente, por preguiça e avareza, porque é mais fácil vigiar alunos num espaço restrito, e mais econômico limitar sua atividade manual unicamente à escrita.

Atualmente, produz-se uma reação que não se manifesta sempre de maneira muito sensata, mas que prova a necessidade urgente de transformar a escola, que se tornou insustentável.

“A criança compreende mexendo-se”, diz Maria Montessori, e nessa frase lapidar, resume ela toda a doutrina de seu mestre Édouard Séguin.[1] Trata-se de dirigir a atividade muscular, de maneira que se torne uma auxiliar do pensamento.

Mas não é tudo. Se é nesse sentido — muito nobre, mas restrito — que, pela educação muscular, Séguin afirmava o primado do espírito, nós, que acreditamos com São Paulo que “todo aquele que se une ao Senhor torna-se um só espírito com ele”, damos à educação muscular outro alcance bem diferente.

Disporemos a sua disciplina de tal modo que a consciência da criança, identificando-se com o espírito, empreenda a conquista do corpo e da inteligência.

Então, o mundo da matéria e o do pensamento tornar-se-ão o campo onde se desenrolará o drama da vida consciente: o encontro do espírito finito com o Espírito infinito.

***

A educação muscular será, portanto, a conquista sistemática dos nervos e dos músculos: um treinamento para o domínio de si.

Recomenda-se o domínio de si às crianças, não há dúvida, mas é sempre nos momentos menos oportunos: quando possuídas de uma emoção violenta. Para se conseguir esse domínio nos momentos difíceis, é preciso que ele tenha sido previamente exercitado por longo tempo.

Em que consiste o domínio de si? Que se trata de dominar?

Os músculos das mãos, dos pés, da garganta, do rosto; por outras palavras: é preciso dirigir os próprios gestos, a voz e a mímica.

Arte delicada, que se aprecia sempre nas pessoas bem educadas, que se pratica no Oriente desde o berço, mas que a civilização moderna tanto tem negligenciado. Se é de lastimar que a arte de se dominar não seja ensinada na primeira infância, importa tanto mais que o seja mais tarde (entre 3 ou 30 anos)! Nunca é supérfluo tornar as crianças e os jovens mais atentos ao seu "comportamento", mais conscientes de seus gestos e atitudes.

Como agem quase sempre por impulso ou por rotina, quando cometem um disparate, dizem que não foi "por querer". Escusa inadmissível, porque não é permitido ao homem consciente fazer o mal "sem querer" e o bem "por acaso"; é preciso que aprenda a fazer o bem "por querer".

A educação muscular, tal como a estabeleceu Séguin, começa por exercícios de marcha. Lendo esse genial educador, que empreendera reeducar crianças anormais e retardadas, tem-se a impressão de que a consciência se apóia na ponta dos pés! Será mesmo possível, pergunta ele, que o andar tenha tão grande influência no desenvolvimento intelectual e mesmo no da consciência moral? Basta fazer a experiência com crianças, e a estranheza dará lugar à convicção. Para realizar seu destino de homem e andar nos caminhos do espírito, é necessário começar por colocar corretamente um pé diante do outro no chão.

Todos conhecem a atração irresistível que exercem os trilhos sobre as crianças. Será a dificuldade de se equilibrar em cima que os fascina? Ou será a segurança que proporciona aos pés, aos olhos e ao pensamento, esta coisa admiravelmente precisa? Em todo o caso, é sempre verdade que ao andar sobre os trilhos, as crianças são obrigadas a fazer um esforço que lhes enrija os músculos e lhes fixa a atenção. Para obter o mesmo resultado na classe, Maria Montessori traça um círculo a que chama de “a linha”. Nada como a linha para promover a disciplina: um gesto basta para que a criança se coloque em cima, em ordem, o que evita muitas palavras inúteis.

Marcha-se sobre a linha como sobre um trilho, cuidando de não se desviar do traçado. O canto de alguma cantiga de ninar torna esse exercício ainda mais atraente. Mas é preciso vigiar para que ele jamais degenere em rotina, andando as crianças em volta da linha de qualquer maneira, com o espírito longe, como prisioneiros num pátio. Para manter desperta a atenção, multiplicam-se as dificuldades: levar um saco de areia na cabeça, um copo de água na mão.

O que se tem em mira é fixar a atenção para acalmar a trepidação nervosa e estabelecer um ritmo corporal regular. Isto é particularmente importante para as crianças instáveis, cujo ritmo é sempre defeituoso e cujo aparelho motor não tem correlação regular com o pensamento e a vontade.

Experimentai o seguinte: fazei marchar as crianças sobre a linha, contando: um, dois, três. É preciso pisar com força no “um”, e mais ligeiramente em “dois” e “três”. A criança “desajeitada” não o consegue. Dará a impressão de procurar um terceiro pé. Será preciso ajudá-la, segurando-a pela mão. Pouco a pouco o ritmo se comunica aos membros refratários, dir-se-ia que se estabelece um liame entre os pés e o cérebro. A partir desse momento, os progressos serão notáveis em todos os outros domínios.

***

A linha pode servir para o que Séguin chama de exercício de imitação, que consiste em fazer nomear as diferentes partes do corpo, designando-as: “Tenho uma cabeça, uma fronte, um nariz, uma boca, um tronco; dois olhos, duas orelhas, dois braços etc.”

Segundo Séguin, esse exercício deve servir para dar à criança a consciência do seu “eu” físico. Por que não poderíamos servir-nos dele para despertar a consciência do eu real, que é o espírito?

Com efeito, somos levados espontaneamente a fazer a pergunta:

— Tuas mãos, teus pés, teus olhos, quem os governa
— Sou eu, responde a criança.
— Esse eu, quem é ele? Que força é essa que em ti governa?
— É o espírito. O corpo deve obedecer ao espírito. É para ensinar a governar bem o próprio corpo que se vai à escola.

É da mais alta importância que a criança se habitue a identificar eu e espírito, e considere a conquista do seu corpo como obra sua, pessoal, confiada aos seus próprios esforços. Mas importa também que ela não se sinta só. Nessa grande empresa, tem perto de si o adulto. O adulto é o homem competente, “que sabe tudo”; é o apoio sólido, o guia fiel, o familiar e aliado do espírito.

---

[1] Édouard Séguin, médico, continuador de Itard no Bicêtre; viveu no tempo de Napoleão III. Emigrou para a América, onde suas obras tiveram grande êxito. Alguns extratos de suas obras foram publicados numa coletânea intitulada: *L’Éducation physiologique* (Flammarion) —NE.

III
A ARTE DA POLIDEZ

A análise dos gestos

Tomar consciência do próprio corpo enquanto instrumento governado pelo espírito já é grande coisa, mas é ainda pouco: o homem consciente deve estender suas conquistas e aprender a ser consciente dos outros.

Os outros: é toda gente, todos aqueles que, de perto ou de longe, nos rodeiam. Devemos aprender a pensar neles, a nos incomodarmos por eles: mesmo quando não os vemos, quando nos são desconhecidos. Praticaremos assim uma polidez universal e desinteressada, que será uma tradução prática do mandamento da caridade. De fato, como atualizar a nossa boa vontade de amar os homens, senão, primeiramente, não os perturbando?

Vamos fazer um exercício para aprender a movimentar-nos sem ruído, com precaução, como se nos encontrássemos num quarto de doente.

Uma vez estabelecido esse princípio e definido o nosso objetivo, acharemos inumeráveis ocasiões de fazer sistematicamente exercícios de controle dos movimentos.

Os movimentos podem ser classificados, grosso modo, naqueles que se relacionam com o nosso corpo, com o meio ambiente e com a vida social.

É preciso cuidar do próprio corpo, em atenção aos outros. É necessário aprender a ser limpo, a lavar as mãos, a vestir-se sozinho, a andar na ponta dos pés.

É necessário também cuidar do lugar em que se mora. Aprender a varrer, a espanar o pó, a pôr a mesa, a abrir e fechar as portas sem ruído, a deslocar os móveis com precaução, a ordenar cuidadosamente as próprias coisas.

É preciso, finalmente, saber falar aos outros, saudá-los, empregar

fórmulas de polidez, oferecer um assento, ceder a passagem numa porta, apanhar um objeto caído ao chão.

Como as atividades desse gênero são muito complexas, Maria Montessori teve a feliz idéia de decompô-las em gestos simples sucessivos, que se exercem “passo a passo”. Chama a isto fazer a análise dos movimentos.

Eis um exemplo: para servir uma bebida sem derramar, é preciso executar com precisão os gestos seguintes: pegar a garrafa, erguê-la, destampá-la, incliná-la, endireitá-la, tampá-la, recolocá-la, soltá-la: oito gestos sucessivos.

Para se levantar sem arrastar a cadeira no chão, é preciso outro tanto. Pode-se fazer este exercício com uma classe numerosa, colocando as cadeiras sobre a linha. As crianças chamam a isso “um trem”. Avançam e recuam devagarinho, sem fazer barulho.

A ação de lavar as mãos é ainda mais longa e exige todo um cerimonial. Quanto ao abrir e fechar de uma porta, não se pode efetuar essa delicada operação sem fazer onze gestos distintos. Não hesito, durante semanas, em sacrificar um tempo considerável para fazer desfilar todas as crianças de uma classe, obrigando-as a abrir e fechar cada vez a porta.

Esse exercício é de grande importância. Em primeiro lugar, pelo prazer que há em viver numa casa onde não se batem as portas, depois, e sobretudo, porque oferece a ocasião de retomar a consciência, quando ela se perde na rotina do decorrer do dia.

Assim devia pensar São Francisco de Sales, porque, interrogado por uma freira desejosa de saber o que deveria fazer para progredir na perfeição, disse com certa finura: “Creio que Deus vos pede fechar calmamente as portas”.

Depois de ter aprendido a pensar nos outros, para não os incomodar, é preciso ainda aprender a saudá-los.

A saudação deve exprimir o contentamento que sentimos ao encontrarmos com outra pessoa.[1]

Não basta mover a cabeça, é preciso incliná-la. Não basta murmurar um “bom dia” ininteligível é preciso dizê-lo com calor. Mas, sobretudo, é preciso cuidar de não estender a mão a um superior! Uma criança nunca deve estender a mão a um adulto (como tampouco um jovem a uma mulher); nunca deve aproximar-se demais. Até mesmo aos pequeninos de dois anos é preciso proibir o gesto de “se agarrar”.

Maria Montessori conta freqüentemente este traço delicioso; uma criança que mal começa a andar agarra-se ao vestido da mãe; a mãe desprende docemente a pequenina mão e introduz nela a ponta do avental do bebê, para que a mão crispada continue a sentir o que considera um apoio. E a Doutora acrescenta esta máxima lapidar: todo progresso é um desapego.

Para ensinar as crianças a saudar, coloco-as sobre a linha. Cada uma por sua vez dirige-se a mim, pára a uma distância respeitosa e, bem ereta, olhando-me de frente, pronuncia distintamente “bom dia, dona Helena”; depois disso, inclina-se e recua sem me voltar as costas.

A importância desse exercício consiste em que ele inculca nas crianças um rudimento desse sentido de respeito, que hoje em dia se vai perdendo sempre mais e sem o qual é impossível despertar “o sentido de sagrado”.

As formas reverenciais contêm implicitamente o sentimento de respeito e conduzem insensivelmente a ele.

***

A educação da voz tem também sua importância. Como toda educação, exige um meio favorável: condições em que possa se exercer com continuidade e não por intermitência.

Com efeito, depois de haver encerrado as crianças num espaço restrito, de havê-las apinhado em bancos, condenando-as à imobilidade numa posição prejudicial à espinha dorsal, aos

intestinos, aos olhos e ao sistema neuromuscular, não se pode esperar outra coisa senão vê-las escapar precipitadas, soltando gritos selvagens. A reação violenta, desregrada, é inevitável; e enquanto houver essa gritaria no recreio, não se poderá cultivar a voz. O diretor de um coral de meninos advertia-os que não chegariam a cantar bem enquanto continuassem a gritar desregradamente nos recreios. O mesmo músico dizia que o único segredo de sua arte consistia em ensinar as crianças a cantar sem gritar.

Permitir às crianças falar e mexer-se na classe, sob a condição de não perturbar as demais, como se faz nas classes Montessori; ensinar-lhes a falar com voz átona, eis o melhor meio para evitar as reações violentas, o desregramento e os estouros da gritaria. É preciso para isso bastante espaço, carteiras individuais, e que se fale às crianças naquele tom de voz que se deseja que elas adotem. Numa classe Montessori, não se ouve a voz da professora. Para isso, a Doutora fizera construir em Roma uma escola em que as classes não eram separadas por tabiques, mas unicamente por algumas plantas em vasos, formando uma espécie de cortina de verdura. Se uma professora elevasse a voz perturbaria a vizinha. Isto nunca acontece. Em numerosas escolas da Inglaterra, rapazes e moças, até à idade do bacharelato, trabalham silenciosamente em suas carteiras, e o professor vai de um ao outro, encorajando, explicando e corrigindo em voz baixa.

Incomodar-se pelos outros é manifestar respeito por seu trabalho, seu repouso, seu pensamento e seu sofrimento. Dominar-se em atenção aos outros é colocar em prática a boa vontade de amá-los, antes mesmo de a formular; é preparar o molde em que mais tarde tomará forma a virtude. Por isso, nada há mais tocante do que ver os esforços de uma consciência, apenas desabrochada à luz, que luta por manobrar um corpo inepto, de maneira a não incomodar os outros, praticando assim, talvez sem se dar conta, a mais autêntica caridade.

---

[1] Veja a fotografia no 1.

IV
DISCIPLINA DOS PÉS

Alguns passos de dança

Do mesmo modo que as barras de ginástica ou qualquer outro estimulante do esforço, “a linha” pode tornar-se um meio de aperfeiçoamento ilimitado. A linha pode ser considerada talvez como um resumo do Método Montessori. Ela é a ascese desse método.

Ascese de modo algum rebarbativa, pois convida a dançar. Ao menos levou-me a fazer as crianças dançarem. De fato, só o andar e a corrida não bastam para desenvolver esta obediência dos pés, que tão bem simboliza a subordinação da matéria ao espírito. A dança exige mais esforços, fixa melhor a atenção. E como é uma espécie de arte (mesmo nos exercícios do começo), abre perspectivas infinitas.

O importante é dar às crianças o cuidado da precisão. Sem isto, não haverá beleza. Para que a dança produza uma impressão de beleza, é necessário que os movimentos sejam precisos, ritmados e sincronizados. Toda a magia dos bailados está na repetição simultânea do mesmo gesto por numerosos personagens, o que dá a admirável harmonia dos ritmos no espaço. Já Platão tinha dito que o ritmo era uma ordenação do movimento. Para que o ritmo seja respeitado, e os gestos das crianças bem sincronizados, é indispensável que a ordem seja bem dada. Se professores de bailado e maestros de orquestras fazem da matéria pesada uma beleza sutil e movimentada, é porque possuem a arte de comandar.

O educador precisa necessariamente possuir essa arte. Em que consiste ela?

Napoleão o disse: “Comandar é prever”.

Temos sido testemunhas dos lamentáveis resultados a que chegaram crianças mal disciplinadas, que iam ao acaso, sem saber literalmente “com que pé dançar”, por falta de orientação e preparação.

Procuraremos fazer algo melhor. Trataremos de fazer tudo bem, cuidando das preliminares.

Coloquemo-nos sobre a linha com o rosto voltado para o centro. Levantemos a mão direita (aqui até meninas já grandes se enganam por vezes!). Voltemos a cabeça para a mão levantada (isto é, a direita). Agora demos meia volta para a direita e abaixemos a mão. Vamos partir com o pé direito após o sinal: “um, dois”.

Se se descura o menor desses detalhes fastidiosos, no momento em que se ordena: “voltar para a direita”, a metade volta para a esquerda. Se o sinal de partida for vago, cada um partirá em momento diferente, e o efeito de conjunto será desastroso.

Quando se dança cantando, é bom não se esquecer de dar a nota inicial ou de cantarolar a primeira fase musical.

Queixa-se muitas vezes de que as crianças não sabem obedecer. Não será isto porque os adultos não sabem mandar? Em face de uma ordem confusa ou arbitrária, a criança “vacila” como diante de um perigo, e tem razão. A experiência me tem provado que a obediência pode tornar-se uma alegria, um repouso, um triunfo, uma libertação. Ante possibilidades inumeráveis, mal definidas, a criança, solicitada de todos os lados, hesita como o asno de Buridan. Uma ordem precisa livra-a da hesitação, e dá-lhe orientação à energia latente.

— Mande-me que faça alguma coisa, dizia uma criança à sua mãe.
— Que queres que eu te mande fazer?, respondeu a mãe admirada.
— Qualquer coisa, para que eu te possa obedecer.
— E por que me queres obedecer?
— Porque me é um prazer dar-te prazer.

Poderia haver melhor disposição de espírito? Não é exatamente esta a atitude do homem de boa vontade para com Deus?

É preciso cultivá-la. É preciso dar à criança a ocasião de obedecer com entusiasmo. É o que queremos fazer pela dança: obediência dos pés, símbolo da submissão da matéria ao espírito.

Eis alguns passos de dança que as crianças podem executar:

A DOIS TEMPOS

1. MARCHA BASTANTE LENTA, ao ritmo de uma canção de ninar: *Tutu marambá, Boi da cara preta.*
2. MARCHA CADENCIADA, ao ritmo solene de: *Lá vem a música.*
3. MARCHA RÁPIDA, ao ritmo de: *Trolinho.*
4. CORRIDA NA PONTA DOS PÉS, com passos pequeninos e rápidos ao ritmo marcado de: *Tiro liro liro.*
5. GALOPE, sempre o mesmo pé na frente: *Pula cavalinho.*
6. PASSO ESCORREGADO, (direito e direito, esquerdo e esquerdo): *De Marré.*
7. PÉ-COCHINHO, (direito e salto, esquerdo e salto): *Peixe vivo.*
8. PASSO ESCORREGADO E PÉ-COCHINHO COMBINADO, (direito e direito, salto, esquerdo e esquerdo, salto): *Periquito Maracanã* ou *Lá vem Sinhá, Marreca.*
9. PASSO COMBINADO, (o pé direito bate com a ponta, bate com o calcanhar, depois executa um passo escorregado): *Cocadinha do arraial.*
10. PASSO COMBINADO, (o pé direito bate com o calcanhar na frente, depois com a ponta atrás; passo escorregado): *Samba lê lê.*

A TRÊS TEMPOS

11. MAZURCA POLONESA, (escorregado acentuado): *Castanha ligeira.*
12. RANCHEIRA, (passo de valsa marcando o 1º tempo): *Rancheira de carreirinha.*
13. DANÇA ALSACIANA, (direito na frente, esquerdo atrás, direito ao lado; esquerdo na frente, direito atrás, esquerdo ao lado).
14. PASSO COMBINADO, (1. calcanhar, calcanhar, repouso; 2. passo de dança alsaciana cruzando os pés).

***

Aqueles que se interessam pela dança sabem que se podem variar os passos ao infinito; tudo depende de conhecer bem alguns.

Esses que acabo de enumerar não têm outro fim senão indicar às educadoras de classes de pequeninos o que se pode fazer com crianças abaixo de dez anos. Quando se trata de maiores podem-se

empreender coisas mais difíceis, contanto que os primeiros elementos estejam bem ancorados; do contrário será indispensável retomar tudo desde o começo. O que é preciso ter em mira é menos os efeitos de conjunto (figuras) do que a exatidão da execução. Se a criança procura executar os passos com perfeição, ganha não somente em graça e destreza corporal, mas também no plano moral; torna-se mais alerta e, para dizer tudo, mais consciente.

Tenho visto caracteres recalcitrantes abrandarem-se pela dança. Através de uma sensação estética, a dança fizera as crianças compreenderem a beleza da obediência.

Porque obediência não é o mesmo que submissão forçada a uma autoridade arbitrária, mas uma participação consentida às leis da harmonia universal: e eis porque ela satisfaz em nós uma necessidade inata de ordem e de beleza.

V
MÃOS OBEDIENTES

Cantos com mímica

Demoramo-nos bastante na educação dos pés; é tempo de voltar a nossa atenção para as mãos.

Os exercícios que vou indicar nada têm de original quanto às suas formas exteriores; apenas diferem da ginástica pela intenção e finalidade que lhes damos. Devem servir não para o desenvolvimento físico, mas para o desenvolvimento moral. São matéria para a obediência.

As crianças sentam-se na linha com as pernas cruzadas (de *tailleur*):[1] posição sumamente favorável ao equilíbrio fisiológico e mental. Nenhum perigo de escoliose, miopia ou quaisquer outras doenças "escolares". O corpo em posição cômoda, as pernas imóveis, o tórax e os braços livres.

Comandemos:

Elevar as mãos. Mãos nos ombros. Mãos nos joelhos. Mãos no chão.

Braços cruzados no ar. Braços cruzados no peito. Mãos cruzadas e apoiadas nos joelhos. Mãos cruzadas no chão. Braços cruzados atrás das costas.

Outra série consecutiva:

Elevar a mão direita. Elevar a esquerda, direita no ombro. Esquerda no ombro, direita no joelho. Esquerda no joelho, direita no chão. Esquerda no chão.

Outra mais difícil:

A mão direita precede, a esquerda acompanha, mas simultaneamente.

Elevar só a direita. Direita no ombro, elevar a esquerda. Direita no joelho. Esquerda no ombro, etc...

E agora um jogo:

Trata-se de passar objetos, tomando sempre aquele que o vizinho da direita acaba de depor, para colocá-lo na frente do vizinho da esquerda. Todas as mãos se erguem e se abaixam ao mesmo tempo, ao ritmo da canção “Escravos de Jó”. Uma vez tornadas obedientes, as mãos vão aprender a dançar. Porque não se dança somente com os pés. Para serem graciosas, as mãos devem ser flexíveis. O termo é difícil, mas vai ser bem compreendido pela ação.

As crianças colocam-se em cima da linha, com os pés ligeiramente afastados um do outro; inclinam o busto para a frente e deixam pender as mãos “como trapos”. Quando balançam o busto da direita para a esquerda, os braços acompanham com um movimento semelhante ao do balanço. Isso parece simples, mas é raro que as crianças o façam corretamente da primeira vez. Os meninos são rígidos como bonecos de madeira, as meninas bamboleiam e requebram-se, os braços não ficam inertes.

Ora, enquanto não se conseguir isto, as crianças não terão um conhecimento experimental, fisiológico, do que significa a palavra “flexível”. O professor vê-se obrigado a pegá-los pelos ombros e imprimir-lhes nos corpos um movimento de balanceio regular, convidando-os a soltar os braços, até que as mãos se tornem pesadas pelo afluxo do sangue.

Os exercícios de flexibilidade fazem parte da dança. Com efeito, não estaria dançando aquele que mexesse simplesmente os pés, conservando os braços rígidos e a fisionomia apática.

Retomemos a marcha sobre a linha. Mas desta vez, antes do sinal de partida, todos estendem as duas mãos para o centro do círculo. Balançam-nas em seguida, simultaneamente, para a direita quando o pé esquerdo avança, para a esquerda quando avança o pé direito, como para “acompanharem os pés”. Canta-se “O luar do sertão”: “Não há, ó gente...”. Na segunda frase musical: “Se a lua nasce...” as crianças mudam de gesto. As duas mãos aproximadas,

como num gesto de oferenda (a lua nasce), descem e depois se separam, como para imitar a extensão da luminosidade. Na terceira frase musical: “A gente pega...” as duas mãos caídas balançam para a esquerda atrás, e para a direita atrás, seguindo com o corpo todo o ritmo.

***

Podemos focalizar agora algumas danças e cantos com mímica.

Tomemos como exemplo: “O Pinhal”.

A primeira estrofe exige que se tome um ar alegre, ligeiro: “A aurora sorrindo passa”. É preciso guardar-se em geral das interpretações literais, realistas e grotescas. Não se trata de reproduzir a cena tal e qual, mas de formar um quadro. Assim na frase “vem do banho matinal” evite-se evocar a sala de banhos, a praia ou a toalha de banho. Permaneça-se simplesmente no quadro que tem como centro a aurora e os pinhais. As crianças, na terceira frase, “E compondo os véus doirados”, sentadas, podem inclinar-se e docemente levantar a cabeça, numa rotação do tronco, como se com os cabelos tocassem os pinhais. No primeiro estribilho, ao contrário, é preciso dar uma impressão de lassitude.

De pé, mãos erguidas, simularão os pinhais cujos ramos se movem ao ritmo do vento, e partirão num passo cadenciado. A segunda estrofe exigirá nova interpretação. Há muitas canções folclóricas ou regionais com que se podem formar quadros vivos. Tais como: “Negrinho do Pastoreio”, “Havia um pastorzinho”, “Pintor de Jundiaí”, “Na loja do mestre André”, “Saci Pererê”, “Jardineiro cuidadoso”.

É inútil nos demorarmos no manejo de personagens, que deve obedecer às leis do teatro. O problema que apresenta uma classe é ocupar as crianças que, não tendo papel a desempenhar, devem, no entanto, de uma maneira ou de outra tomar parte no espetáculo.

A melhor solução é aquela que nos sugerem os gregos. O coro

permite ocupar um número ilimitado de atores de segunda zona. Bem utilizado, pode tornar-se um excelente processo pedagógico para desenvolver todas as qualidades do caráter e da inteligência, que se resumem no gosto do belo e no amor do perfeito. Num coro, o esforço de cada um constitui o valor do conjunto, e a perfeição de cada um a perfeição de todos.

Em muitas canções antigas, fala-se de um morto que se leva a enterrar. As crianças (como a gente simples e os povos primitivos) gostam muito das pompas fúnebres. A marcha lenta, a solenidade de um cortejo, exercem sobre elas uma atração irresistível. Tenho visto crianças que, na falta de outra coisa, ajuntavam espinhas de peixes e as enterravam com grande pompa em seu jardim. Nos cantos com mímica seria melhor empregar essas espinhas (porque são leves) do que o que se vê habitualmente: um menino deitado, que quatro outros arrastam penosamente pelas mãos e pés. Se houver enterro, que o morto seja invisível.

Inúmeras canções populares prestam-se para ser dançadas e mimicadas. Eis algumas: “Passarinho na gaiola”, ”Boiadeiro”, “Canção do Sul”, “Peguei um Ita no Norte”.

O importante é encontrar um texto que convide ao gesto e ao movimento.

Para que o canto seja educativo, no critério que adotamos, e favoreça o desenvolvimento do homem consciente, não se deve permitir que as crianças cantem com os braços oscilantes, os olhos fixos, o espírito não sei onde, hipnotizados pela música, como que ausentes do canto. O canto deve ser a ocasião de harmonizar a atitude corporal com o sentido das palavras e com o ritmo da música. De modo geral, é preciso evitar que a atitude externa esteja em contradição com as palavras que se pronunciam.

Tem-me acontecido muitas vezes, em piqueniques, ouvir um grupo de jovens cantar: “humildemente prostrados de joelhos”, e no entanto ninguém se ajoelhava. Por que tirar assim às palavras todo o seu sentido? Está bem que se retome o antigo uso, aliás tão belo,

de orar de pé; mas por que não aproveitar a ocasião para aprender a se prostrar realmente?

---

[1] Numa classe onde em lugar de assoalho havia um pavimento de ladrilhos, a educadora mandara fazer para cada aluno um pequeno tapete de retalhos. Nós o chamávamos de “tapete de orações” ou “peles de gazelas” em alusão aos maometanos e aos hindus.

VI
MÃOS QUE FALAM

A recitação

Pesar as palavras que se pronunciam, escolhê-las conscienciosamente a fim de que correspondam à verdade interior, eis o ideal da veracidade sob uma forma concreta.

Para manejar as palavras com respeito, é preciso ter sentido o seu poder, porque elas moldam os nossos pensamentos, assim como o vaso molda a água que o enche.

Para que compreendam melhor as palavras, ensinaremos as crianças a falar com as mãos. O pensamento informe se concretizará no gesto e se fixará na palavra.

É preciso distinguir as recitações descritivas acompanhadas de gestos descritivos e aquelas que, não o sendo, exigem gestos destinados a cadenciar o ritmo, a provocar associações ou simplesmente a sustentar a memória, como o nó que se faz na ponta do lenço.

Vejamos primeiramente algumas recitações descritivas. Os textos são tomados da deliciosa coletânea editada na coleção *Père Castor* da Flammarion, intitulada *Les bêtes que j'aime*.

As crianças estão de pé sobre a linha, na minha frente. Recito a primeira vez o poema com a mímica desejada. A segunda vez, repetimo-la juntos. Uma terceira vez, já não digo nada, mas, fazendo os gestos comigo, as crianças já têm de memória o texto. O poder sugestivo dos gestos é tão grande que consegui fazer recitar, de primeira, um auditório numeroso e desconhecido, por ocasião de uma festa num teatro.

Lembremo-nos de que, segundo as leis da arte oratória, os gestos sempre precedem a palavra.

Mãos juntas, cabeça oscilante, corpo um pouco inclinado: *Um grande sapo se aborrece sozinho.*

Olhar fixo nos dedos que seguram a mosca:

Ele bem que gostaria de comer uma pequena mosca.

Mãos reunidas, imitando o salto pesado do sapo:

Ele bem que gostaria de saltar um pouco no jardim.

Mesma mímica do começo.

O rosto se ilumina e as mãos se erguem:

Veio o menino,

A mão direita coloca com cuidado o sapo na esquerda: *Tomou o sapo em sua mão,*

Estende-se ao sapo a mosca desejada:

Deu-lhe uma pequena mosca

Mãos reunidas, imitando o salto pesado do sapo:

E o deixou saltar um pouco no jardim.

Outra poesia da mesma coletânea:

Ar empertigado, mostrando o papo:

O peru está orgulhoso de seu belo pescoço vermelho.

As mãos indicam um olho, e depois o outro:

Ele olha com o olho direito, com o esquerdo, para ver se nada se mexe.

As mãos imitam as patas:

Dá um passo, um só, e pára.

Gesto circular:

Ostenta o seu leque,

A mão indica a crista que se ergue:

Ergue a sua crista,

Sacode-se:

Sacode as penas,

Estaca-se:

Mas não vai longe.

Sorrisos e olhadelas:

Faz-se admirar de todos no jardim.

Pequenas obras-primas desse gênero são raras. São verdadeiros quadros vivos. Mas não se creia que todo o poema que mete animais em cena seja, por isso, indicado para as crianças. Tomemos as Fábulas de La Fontaine. É necessário aprendê-las, já que fazem parte da bagagem literária do curso médio de francês; mas seria melhor deixar isso para mais tarde, para quando se puder apreciar a sua amarga ironia. Não foram escritas para as crianças. Todavia, se se pretende absolutamente ensiná-las aos pequenos, é preciso levar em conta que La Fontaine não é um pintor de animais; o que ele faz é retratar homens disfarçados em animais, ou simplesmente ocultos sob um nome qualquer. É portanto ridículo e fora de propósito fazer acreditar às crianças que se trata de histórias passadas entre animais, e prender-lhes um bico de papelão ou um rabo de papel para recitarem *O corvo e a raposa.*

Em todas essas fábulas, trata-se de homens e mulheres como os que encontramos cada dia: aquele cavalheiro sempre vestido de preto, e orgulhoso de sua bela voz, foi representado pelo lebrão de nariz pontiagudo. A cigarra e a formiga são aquelas duas moças, das quais uma se afadigava e fazia economias, enquanto que a outra só pensava em se divertir.

Sem algumas observações desse gênero, as crianças não poderão compreender nem assimilar as fábulas.

Passemos às poesias que não se podem mimicar, porque não são quadros que se representem com o gesto, mas trechos de música

que é preciso cantar com a voz e compassar com a mão.

Conheço um poema[1] cujo atrativo prende até mesmo crianças de quatro a cinco anos, sem que compreendam uma única palavra. Sabem somente que se trata de um rio, e que a poesia é uma música de palavras.

O embalo rítmico desses versos é irresistível. As palavras, levadas pela cadência, vêm alojar-se espontaneamente na memória. Não foi assim que se transmitiram, de geração em geração, as epopéias antigas? Na Grécia, durante séculos; na Índia, desde milênios até os nossos dias, os poemas sagrados foram recitados de cor e conservados pela graça do ritmo; embalaram a criança ao despontar de sua vida e gravaram-se em sua memória antes que soubesse falar; formaram-lhe a linguagem e, depois, serviram-lhe de molde ao pensamento.

Por que negligenciamos esse processo pedagógico para formar o pensamento dos cristãos? Por que não ensinamos às crianças o evangelho para que ele as penetre até à medula, enquanto se espera o momento de meditá-lo? Por que abandonamos a Bíblia aos protestantes, contentando-nos com a História Sagrada que já nada tem de poético, e donde foi eliminado o elemento espiritual?

***

Antes de escolher algumas pérolas no tesouro da poesia bíblica, quero dar algumas explicações a respeito do gesto em geral. Tanto mais que vamos encontrar na Bíblia os dois gêneros de recitação de que falei no começo: os que reclamam o gesto descritivo e aqueles que exigem uma cadência ritmada.

Ao contrário do que se passa com o adulto, o gesto não é para a criança a projeção de uma idéia ou de um sentimento que tende a se exteriorizar; é o meio pelo qual a idéia ou o sentimento lhe penetra na consciência. É, portanto, absolutamente vão esperar da criança uma expressão espontânea das palavras de um poema ou de um canto, porque essas palavras lhes são incompreensíveis;

elas adquirirão um sentido precisamente graças aos gestos. Importa, ao contrário, procurar e encontrar o gesto que torne as palavras inteligíveis. A criança não pode encontrá-las por si mesma, pela simples razão de não saber ainda servir-se de seus membros. Não improvisará gesto algum antes de ter aprendido a mimicar, do mesmo modo que não improvisará nenhuma dança antes de saber dançar. Só a competência produz o desembaraço.

Passemos às recitações bíblicas. Tomaremos, para começar, uma passagem do evangelho que se presta admiravelmente a ser cadenciada.

As crianças, de pé, com um dos pés ligeiramente avançado, balançam lentamente a mão direita, e o corpo segue o movimento.

> Todo aquele *que ouve* as minhas palavras /
> e as põe / em prática *será semelhante* a um homem
> / que construiu *a sua casa* sobre a rocha /.
>
> Caiu a chuva / vieram as torrentes / sopraram os
> ventos / investiram *contra aquela casa* e ela não
> caiu *porque estava fundada* sobre a rocha /.
>
> E todo aquele *que ouve* as minhas palavras /
> e não as põe / em prática *será semelhante* a um
> insensato / que construiu *a sua casa* sobre a areia /.
>
> Caiu a chuva / vieram as torrentes / sopraram os
> ventos / e investiram *contra aquela casa* e ela caiu
> *e grande foi a sua ruína* .

(Mt 7, 24–27)

Outro poema que pode ser cadenciado, tomado das Epístolas de São Paulo: Ainda que eu falasse *as línguas dos homens*
e dos anjos *se não tiver caridade* sou como um
bronze *que soa* ou como um címbalo *que retine* .
Mesmo que eu tivesse o dom *da profecia* e conhecesse *todos os mistérios* e possuísse *toda a ciência* . E ainda que eu tivesse *toda a fé* a ponto de transportar *montanhas* se não tiver *caridade* nada sou

/...

caridade / é paciente *é boa* .
Tudo desculpa *tudo espera* tudo suporta /.
A caridade / jamais acabará /.

(1Cor 12–13)

E agora um poema para ser dito acompanhado de gestos. É o salmo 143/142.

A mão direita roça levemente a fronte:

Penso nos dias de outrora

As duas mãos mostram o universo:

Medito em todas as tuas obras

Olhar fixo, as mãos aproximadas uma da outra:

Reflito na obra de tuas mãos

Mãos erguidas:

Estendo as minhas mãos para ti, e minha alma,

qual terra sequiosa, suspira por ti.

Mãos apertadas contra o peito:

Apressai-vos, Senhor, em me atender.

Mãos abertas sobre o peito:

Estou a ponto de sucumbir.

Mãos no rosto:

Não me ocultes a tua face.

Apontando para a terra:

Para que não me assemelhe àqueles que descem à sepultura.

Cabeça erguida, braços estendidos em forma de cruz:

Faze-me sentir logo a tua bondade.

Mãos juntas e erguidas:

Porque ponho em ti a minha esperança.

A mão direita traça um percurso:

Dê-me a conhecer o caminho que devo seguir.

Mãos erguidas :

Porque é para ti que elevo a minha alma.

Sem o concurso dos gestos, esse salmo seria incompreensível para as crianças, e muito difícil de ser decorado, mesmo para os adultos.

Graças aos gestos ele se torna para cada um a sua própria oração.[2]

Para terminar, vou mostrar como fiz recitar o *Pater* a três vozes. Recitar, não cantar, numa nota musical, como se faz na salmodia.

O coro começa numa tônica (ré médio). A voz alta toma a terceira superior (fá sustenido); a voz baixa, a quinta inferior (lá).

O coro começa em ré e prossegue até o fim.

Pai nosso, que estais nos Céus

Santificado seja o vosso nome /.

A voz alta toma o fá sustenido e continua:

Venha a nós / o vosso reino /.

A voz baixa toma o lá e continua:

Seja / feita a vossa vontade /.

E assim por diante, a três vozes, alternando uma sílaba forte com uma fraca.

"Amém" é cantado: *ré*; *dó sustenido*. A voz alta: fá *sustenido, mi*. A voz baixa continua no *lá*.

O efeito é tanto mais impressionante quanto mais abafadas forem as vozes, apenas um murmúrio.

---

[1] A autora cita: *Adieu, Meuse endormeuse et douce à mon enfance, Qui demeures aux prés, où tu coules tout bas. Meuse, adieu: j'ai déjà commencé ma partance En des pays nouveaux où tu ne coules pas.*

[2] Publiquei outros textos bíblicos a ser mimicados em *L'Éducation Biblique* (Edition de l'Élan) e em *Educação religiosa das crianças.*

VII
A ORAÇÃO DO CORPO

A liturgia

Chamado a secundar a ascensão do espírito, o corpo deve aprender a orar.

Como fazer o corpo orar? Por meio de recitações bíblicas? Nesse caso, ele não poderia orar com freqüência!

Entremos numa igreja, na hora da missa, e observemos o que se passa no altar.

O sacerdote está de pé (como as crianças sobre a linha); ele não cessa de se mover. Ora se desloca com passo grave, medido, obediente; ora movimenta só as mãos. Ei-lo que se inclina respeitosamente. Ergue as mãos, como o fazemos ao recitar*: Estendo as minhas mãos para ti, e minha alma, qual terra sequiosa, suspira por ti*. Depois junta-as para suplicar conosco: *Apresse-te, Senhor, em me atender!...*

Cada um de seus gestos é uma prece.

Ah, como é fácil compreender essa prece e associar-nos a ela quando se tem, como nós, exercitado os pés em obedecer e as mãos em falar!

Eis aí a bela oração do corpo que procurávamos! Oração litúrgica: Oração dos músculos, dos ossos e dos nervos, oração da carne e do sangue, oração de ação corporal.

Ação de graças, diziam os cristãos do primeiro século, para designar a Eucaristia, ou simplesmente *Ação*.

O vínculo dessa ação é o gesto pelo qual Cristo se deu aos seus como alimento. A alma de Cristo dava-se à alma de seus amigos, mas era preciso que esse dom se realizasse por uma assimilação corporal. Ante a separação iminente, Jesus rogava ao Pai que seus amigos fossem *um* com ele, como ele era um com o Pai: *Tu em mim, e eu neles*: e essa união inefável do espírito finito com o Espírito infinito, Jesus a realizou incorporando-se ao corpo daqueles a quem amava.

Surpreendente dignidade do corpo, chamado a secundar o prodigioso destino do espírito.

***

Esse caráter de corporeidade, particularmente na Eucaristia, permanece aparente em todos os sacramentos. É sempre um gesto corporal que simboliza, resume e atualiza a obra do Espírito de Deus no espírito do homem.

Tomemos os gestos do batismo. São tão eloqüentes que dispensam comentários. Quem não seria capaz de compreender o simbolismo da água purificadora? Quem é que, conhecendo a narração evangélica do *Éfeta*,[1] não compreenderia que a graça do batismo abre os sentidos do espírito à realidade espiritual?

E vede como o gesto influi sobre o pensamento. A teologia do batismo entre os Latinos é dominada pela idéia que sugere o gesto de derramar a água na cabeça: lavar, purificar, tirar uma mancha.

A teologia dos cristãos do Oriente, que batizam por imersão, põe em relevo uma idéia diferente: a idéia de morte e de regeneração. Com efeito, a criança que se mergulha na água (tapando-lhe a boca e o nariz) apaga-se literalmente durante alguns instantes. Sai da água como de um túmulo. Morta para o pecado, viverá doravante com Cristo, segundo a imagem de São Paulo.

Podem-se considerar, um após outro, todos os sacramentos, para ver o liame entre o gesto e a graça que conferem. A unção calmante dos santos óleos sobre os doentes; a unção fortificante da Confirmação; a unção da Ordenação, que lembra a de Davi, e a prostração dos novos sacerdotes, símbolo da morte para o mundo.[2]

Em todos os sacramentos, há a transmissão de uma virtude espiritual, por um contato corporal, e pelo emprego de uma substância material.

Todavia, faltam esses dois elementos indispensáveis em dois

sacramentos: o Matrimônio e a Confissão.

No matrimônio, a matéria é fornecida pela união dos corpos, que simboliza a união das almas; é ratificada por um rito que, cada dia mais invadido por acessórios mundanos: anéis, vestido branco, etc., já não exterioriza a realidade espiritual. Exceto na Polônia, onde se conserva o uso de um gesto simbólico: os nubentes se dão as mãos e, em torno de suas mãos reunidas, o sacerdote enrola a extremidade da estola, como para prendê-las, ligá-las uma à outra.

No sacramento da Confissão, o contato corporal não se faz como nos outros sacramentos. Não há a imposição de mãos. O confessionário o torna impossível. Lembremo-nos, porém, de que o confessionário foi introduzido no Ocidente na Idade Média.

O Oriente cristão não o aceitou, e a confissão, tal como é praticada entre os bizantinos, traz a impressão clara do cristianismo primitivo. Eis como é este rito:

Penitente e confessor conservam-se de pé diante de um púlpito, sobre o qual se vê um crucifixo. O confessor começa por uma longa fórmula em que lembra a clemência de Deus para com os pecadores arrependidos, como por exemplo, com Davi, Manassés (essa recordação bíblica é uma marca de inegável antigüidade). Terminada a acusação, o penitente inclina-se profundamente, o sacerdote cobre-lhe a cabeça com a estola, e põe as mãos em cima para recitar as fórmulas da absolvição.[3]

Este devia ser o costume na Igreja latina antes da Idade Média, porque se pode encontrar um vestígio dele na Polônia, apesar da introdução do confessionário.[4] Acabada a confissão o penitente coloca-se na frente do confessionário e beija a estola que o sacerdote lhe estende. Esse costume, não codificado e mesmo abandonado, considerado muitas vezes supersticioso, torna-se compreensível à luz da tradição bizantina. Então, ele aparece infinitamente venerável e cheio de sentido.

Sendo a Eucaristia o mais importante dos sacramentos (ao qual

os outros servem de preparação, corolário e continuação), devemos fazer da missa o pivô da educação religiosa. Seguindo bem a missa, a criança aprende o que deve conhecer da doutrina, e lança em si mesma os fundamentos da moral cristã. Isso não quer dizer que ela saiba as fórmulas, mas desenvolve as disposições de alma e a disciplina corporal que encerram doutrina e moral implicitamente.

E primeiramente, por que não ensinar a orar de pé? A oração de pé é fatigante, mas tem a vantagem de excluir a displicência e a sonolência. Os primeiros cristãos oravam de pé, como os seus antepassados espirituais, os judeus. Ajoelhava-se para pedir perdão. O Concílio de Éfeso proibiu que se ajoelhasse aos domingos, e os cristãos do rito bizantino observam ainda esta regra.

O sacerdote celebra a missa de pé. Por que não faríamos como ele? É cansativo, não há dúvida, mas essa fadiga é uma oferenda, uma prece. É preciso que o espírito seja ardente; então ele insufla no corpo a energia necessária.

Reanimai as mãos desfalecidas e os joelhos vacilantes, clamava Isaías (35, 3).

***

Eis como faço as crianças seguirem a missa:[5]

O altar é preparado “de frente para o povo”. As crianças, em fila bem ordenada, na frente, estão de pé, com as mãos juntas, silenciosas. Não respondem; mantêm o olhar fixo nas mãos do celebrante. Todas as vezes que este se desloca para a direita ou para esquerda, as crianças dão dois passos na mesma direção.

Quando se inclina, fazem o mesmo; quando faz o sinal da cruz, fazem-no com ele.

Do *Sanctus* até o *Pater*, permanecem ajoelhadas. Durante a Consagração, prostram-se quatro vezes, acompanhando as quatro genuflexões do celebrante.

Do *Pater* ao fim ficam novamente de pé e deslocam-se com o sacerdote.

A atividade muscular mantém-lhes a atenção desperta. Como têm de prestar atenção na missa, permanecem recolhidas. Oram com toda a sua vontade tensa, com todos os seus olhos atentos com todos os seus músculos obedientes: as mãos desfalecidas e os joelhos vacilantes tornaram-se suportes do espírito.

---

[1] Refere-se ao surdo-mudo curado por Jesus (cf. Mc 7, 31–37). *Éfeta*, em grego, quer dizer “abra-te”. No milagre do surdo-mudo podemos ver a intervenção de Jesus nas almas: já que o homem tornou-se interiormente surdo e mudo pelo pecado, é preciso que Ele venha ‘nos abrir’, tonando-nos capazes de viver plenamente a relação com Deus.

[2] Segundo o rito bizantino, a ordenação dos diáconos é uma réplica do ofício dos mortos.

[3] O penitente não recita o ato de contrição. Este, aliás, é de composição recente. É convidado a dizer simplesmente: “Senhor, tem piedade de mim, pecador.”

[4] Aqui também a única fórmula que se sugere é a do evangelho: “Tem piedade de mim”.

[5] Encontra-se uma descrição detalhada da participação ativa na missa no outro livro de Lubienska: *Educação religiosa das crianças*. Também em *Lumen Vitae*, nº 2, em La Maison de Dieu, nº 8 8 — NE.

SEGUNDA PARTE

A ATIVIDADE PSÍQUICA A SERVIÇO DO ESPÍRITO

A educação do homem consciente consiste em sucessivo despertar de consciência.

— Quem comanda os teus pés?, perguntávamos à criança.

— Sou eu, dizia ela.

— Esse eu, lhe ensinamos, é o espírito.

O espírito deve dominar o mundo da matéria, mas não é tudo. É preciso que saia à conquista de outro mundo, o mundo do pensamento.

E como foi preciso ensinar-lhe a dominar o corpo, ser-lhe-á preciso ordenar agora o caos das impressões e das idéias.

A atividade dos músculos, como o vimos, favorecia a vida espiritual. Como não seria esta de proveito à atividade mental e afetiva?

Pensamento e sentimento devem, depois do corpo, tornar-se auxiliares do espírito.

I
ORDENAR O CAOS

A educação sensorial

O primeiro trabalho da inteligência consiste em distinguir o semelhante do diferente. Essa verificação fundamental serve de base à educação sensorial, tal como foi estabelecida por Séguin.

O mundo apresenta-se à criança como um caos onde a inteligência, gradualmente, assinala objetos distintos, aos quais atribui três caracteres: a cor, a forma e a dimensão. Esses três caracteres nunca se apresentam separadamente, mas sempre reunidos, e por isso se pode dizer que não existem na natureza, mas unicamente no pensamento do homem. São abstrações. Ora, enquanto que o instinto leva o animal a servir-se da matéria (sem manifestar tendências para classificar os fenômenos), é próprio do pensamento humano mover-se na abstração.

Empreender a educação sensorial é, portanto, secundar os esforços do pensamento latente por se desprender do imediato e do particular para jogar-se no abstrato e no universal. É preciso, para isso, exercícios sistemáticos e um material apropriado.

Quando queremos atrair a atenção da criança para a cor, tomamos objetos uniformes, dos quais eliminamos toda a diferença de configuração e dimensão. Para fazer comparar formas, recortamo-las todas da mesma substância, pintamo-las da mesma cor e lhes damos o mesmo diâmetro.

Para fazer apreciar dimensões, eliminamos toda a diferença de forma e de cor dos cubos, barras, cilindros.[1]

Um material didático bem elaborado, bem previsto, torna-se um guia para a inteligência. A Doutora Montessori dizia, com razão, que ele “materializa as abstrações”. O maior serviço que se possa prestar à inteligência tateante, é fornecer-lhe meios de pôr em ordem as sensações, classificando os fenômenos, e ensinar-lhe a extrair da experiência concreta o alambique maravilhoso da

abstração. Esta, uma vez elaborada, pode ser traduzida num sinal gráfico.

Mas nunca se deve esquecer de que, sem a experiência, a abstração não é possível, e que o sinal (resumo da abstração), se é dado prematuramente, longe de desenvolver a inteligência, deforma-a, habituando-a a manipular receitas mágicas.

***

Ao falar de instrução, empregam-se muitas vezes como sinônimos as palavras: *abstrato*, *teórico*, *vago* e *imaginário*, opondo-lhes: *concreto*, *prático*, *preciso* e *real.*

Assim, diz-se correntemente que determinado ensinamento é abstrato, para dizer que lhe falta precisão. Ou então, priva-se a criança de objetos para calcular, sob o pretexto de favorecer a abstração.

Isso produz detestáveis confusões. As palavras confrontadas acima não são de modo algum sinônimas.

Nada há de menos vago, de menos imaginário, do que a abstração; nada de mais preciso. É a quintessência da experiência, o seu resumo e condensação; e mostra-se de extrema utilidade na vida prática.

Abstrair, como a etimologia o indica, quer dizer: extrair — como de uma carrada de rosas se extraem algumas gotas de essência perfumada, como de uma montanha de minérios se extrai um grama de rádio. E o que foi assim extraído é infinitamente precioso e ativo.

A abstração é o poder do pensamento exercendo-se sobre a matéria.

As palavras *prático*, *concreto* e *real,* embora possam ser opostas ao termo “abstrato”, tampouco são sinônimas; cada uma delas se refere a um plano diferente. *Prático* refere-se ao plano da matéria, *concreto* ao do pensamento, *real* ao do espírito. Fora de seus respectivos planos, essas palavras não têm sentido. Assim, a

palavra *prático* não corresponde a nada no plano do pensamento, do mesmo modo que o termo *real.* Para o espírito, ou consciência espiritual, só o Espírito é real; é a única Realidade.

Nesses três planos, a consciência evolui.

Nesses três planos, a educação deve guiar a consciência tateante da criança, fornecendo-lhe ocasião de fazer experiências, ensinando-lhe um vocabulário preciso e habituando-a a tudo referir ao espírito:

POIS O TEU EU É O ESPÍRITO

No meu molho de chaves — falo das chaves do conhecimento que abrem ao pensamento domínios ignorados — há uma que provoca sempre na criança uma radiosa admiração. É a chave que lhe revela os três reinos da natureza.

Ainda aqui há a abstração. Para fazer com que a compreendam criancinhas de 3 a 4 anos, é preciso materializá-la em gestos.

Assentamo-nos no chão sobre a linha, de *tailleur*: “Olhem, crianças, tudo o que se acha em torno de vocês: ou é uma coisa que se mexe, como os animais; ou que cresce, como as flores; ou que permanece imóvel, como as pedras. Agora vou dizer o nome de uma coisa: se for algo que se mexe, vocês farão correr os dedinhos no chão; se for uma coisa que cresce, porão as mãos no chão e as levantarão devagarinho; mas se for algo que não cresce nem se mexe, vocês colocarão os dois punhos fechados no chão e não se mexerão. Vamos: O cão! A alface! As pedras!”.

Que maravilhoso exercício de reflexão, e quanta alegria proporciona! Pode-se fazê-lo todos os dias, durante meses seguidos. Dá ocasião a inumeráveis desenvolvimentos. Com o tempo, tudo o que se vê, classifica-se: “A mesa, de que reino vem? E as panelas? E os sapatos?” Mais tarde, instala-se um museu: três caixas, com três imagens (um tigre, um ramalhete, uma cascata), enfim, tudo o que cai na mão, é classificado. Há ali pedrinhas, retalhos e os mais heteróclitos objetos. As três caixas resumem o universo.

O que há de mais animador do que um universo ordenado? É na medida em que se evoluciona a inteligência da criança num mundo ordenado, que o caráter adquire estabilidade. A desordem produz a inquietude, a agitação; a ordem faz florescer a calma, a confiança, a serenidade.

Depende do professor comunicar tudo isso à criança.

---

[1] Ver fotografias 4, 5 e 6 no final deste livro.

II
AVALIAR AS GRANDEZAS

O cálculo

Se o universo é confuso para a criança, é porque a sua própria inteligência é confusa. À medida que esta se ordena, põe ordem no universo. O progresso mede-se por novas distinções.

Distinguir, com efeito, como já vimos, é o primeiro trabalho da inteligência. O segundo consiste em *comparar*, o terceiro em *medir*.

O material didático para a educação sensorial, que a Sra. Montessori empresta de Séguin, é destinado a provocar esse trabalho.

Estofos para apalpar, bobinas de cor, caixas de músicas etc., são feitos para serem classificados por "pares", o que ensina a distinguir entre semelhante e diferente.

Cubos, prismas e barras devem ser classificados por ordem de grandeza, e isto serve para comparar e graduar.

Trata-se agora de ensinar a medir, e para consegui-lo, é preciso referir-se a uma unidade de base.

Das três propriedades que possuem os objetos: cor, forma e dimensão, só a última é mensurável, ao menos pelos sentidos. Damos portanto à criança objetos a comparar e classificar por ordem de grandeza:[1] cubos, de um a dez centímetros cúbicos; prismas, cuja secção vai de um a dez centímetros quadrados, e barras de dez centímetros a um metro.

Depois de se ter exercitado longamente em classificar esses objetos segundo o seu valor crescente ou decrescente, a criança toma barras seccionadas cuja unidade de medida é de um decímetro, e com essas barras aprende a contar, associando à idéia de grandeza a idéia do número.

A invenção genial de Séguin é ter imaginado objetos, dos quais

cada um, embora distinguindo-se dos outros pelo número de unidades de medida, forma no entanto um todo autônomo.[2]

Se fizermos contar objetos separados, como castanhas por exemplo, não há razão para que a criança não diga: "Um e um e um e um". E de fato, é o que acontece. Enquanto que uma barra de 5 dm tem, por assim dizer, outra fisionomia que a de 10; elas se distinguem, como se distinguem Pedro de Paulo. Até mesmo os retardados podem fazer esta distinção.

O material de cálculo que se emprega daí por diante (tábuas de Séguin, pérolas Montessori, cartões com algarismos em três cores etc.), tudo deve servir para ancorar profundamente na cabeça da criança essa maravilha fundamental de nossa matemática: *a numeração decimal*. Mostra-se a esse respeito uma deplorável incompreensão, fazendo com que as crianças contem até um número qualquer, como 37 ou 89. Na realidade, só se conta até 9. Com o 10, passa-se para *uma ordem diferente*. O material Montessori de pérolas oferece uma representação rigorosamente exata desta operação.

Para contar as unidades, usam-se pérolas separadas. Para as dezenas, dez pérolas enfiadas num arame, formando uma linha. Para as centenas, dez dezenas formando um quadrado. Para os milhares, dez centenas formando um cubo. Eis uma dessas "materializações do abstrato", de que já temos visto o benefício para a inteligência. Porque esta, para alçar vôo, tem necessidade de partir do testemunho dos sentidos, assim como o avião, para decolar, precisa correr algum tempo sobre a terra.

Onde as crianças só vêem dezenas, centenas e milhares, sob formas de barras, quadrados e cubos, a inteligência, mais livre, descobre uma representação plástica das potências. Com efeito, confunde-se por vezes a idéia de potência com a de dimensão. A segunda potência representa uma superfície, a terceira um volume, mas e as que vêm depois? Que sentido podem ter para a imaginação que se move num espaço de três dimensões?

Com o material das pérolas Montessori, a dificuldade desaparece. Se o quadrado representa n^2, o cubo n^3, uma fileira de dez cubos representa n^4, um quadrado de cubos n^5, um cubo de cubos n^6 *etc.* Em números, isto equivale a 10^2 = 100; 10^3 = 1.000; 10^4 = 10.000; 10^5 = 100.000; 10^6 = 1.000.000.

Algarismos e números! Chaves mágicas para abrir a porta de um domínio misterioso, resumos e símbolos de harmonias que encantam a inteligência, por que sois o pesadelo de tantos alunos?

É que fazem de vós um malefício: profanam-vos, desonram-vos para multiplicar a água pelas torneiras, as salsichas pelos centavos, os vagões pelos quilômetros, numa idade em que o domínio prático é tão desconhecido quão indiferente. Teria sido preciso fazer-vos amar por vós mesmos, como vos amava Pitágoras.

Profanam-vos, desonram-vos ainda servindo-se de vós para avaliar o trabalho dos alunos e classificá-los. Onde se ama o trabalho, não há necessidade de classificação, nem de notas, nem de pontos. O apetite intelectual basta, porque do mesmo modo que o estômago precisa de alimento material, a inteligência precisa de alimento intelectual. A emulação torna-se desnecessária onde há um real interesse pelo trabalho. Quanto ao progresso, só pode ser medido em relação a si próprio. Não é aos outros, mas a si mesmo que é preciso ultrapassar.

***

As noções de número e de quantidade dominam cada vez mais a atividade humana. Produzir muito, produzir depressa, eis o que busca a civilização moderna essencialmente quantitativa. Quer cifrar tudo, tudo traduzir em escalas.

O homem de hoje sofre de uma verdadeira obsessão de algarismos. O próprio artista, último defensor dos valores qualitativos, deixa-se arrastar para o declive fatal que exalta “*the largest in the world*”.

Como resistiria a criança a esse frenesi?

Incumbe ao educador preservá-la disto, habituá-la a fazer tudo com “beleza” e “perfeição”, sem se inquietar de ir depressa ou de fazer muito. A consciência não deve deixar-se esmagar pela massa. O espírito não pode ser escravo do número!

---

[1] Ver fotografia no 12 no final deste livro.

[2] Essas invenções de Séguin chegaram a Maria Montessori por intermédio de Lubienska, que os descobriu no Hospital de Bicêtre, onde ele aplicava seu método com crianças que padeciam de doenças mentais. Por ela foram encontrados “num velho armário empoeirado”. Cf. Roland A. Lubienski Wentworth, *Montessori for the New Millennium*, nota 5, 199, Routledge — NE.

III
DIRIGIR O ESFORÇO

A pré-história

A criança gosta do esforço. Não o mede pelo resultado, como o faz o adulto parcimonioso, obrigado a economizar suas reservas de energia para cumprir a sua tarefa no mundo. A obra da criança é construir o homem. Ela se cumpre no interior da criança e comporta um desperdício incessante de atividades exteriores. Observai uma família burguesa em passeio. Os pais endomingados seguem pelo caminho com passo regular. A criança corre da direita para a esquerda, dá dez vezes mais passos do que é preciso. Não lhe interessa chegar a nenhuma parte: só quer correr, usar livremente as pernas.

No ambiente artificial que o adulto construiu para si, tudo serve para economizar o esforço. Para ter água, basta abrir uma torneira; para ter luz, aperta-se um botão elétrico. Tudo o que essas comodidades representam de labor e engenhosidade, permanece oculto, invisível. Colocada nesse meio, a criança age como aprendiz de feiticeiro: maneja fórmulas mágicas. Isto representa um duplo perigo: o primeiro é que a criança faz muitos estragos. Procura-se então preveni-la, impedindo-a de tocar no que quer que seja, de tal modo que uma criança idealmente obediente se tornaria um perfeito imbecil. Mas ela desobedece, faz reinações, adquire experiência e acaba por se tornar hábil. O segundo perigo, bem mais grave, é que a criança adquire uma mentalidade de feiticeiro: fia-se nas fórmulas feitas e pretende dominar o universo por meio de expedientes desse gênero.

Importa, portanto, desenvolver na criança o respeito pelas obras humanas, o amor pelo esforço construtivo, e sobretudo, o gosto pela reflexão que vai ao fundo das coisas. Isto, não por explicações teóricas, mas levando-as a refazer as primeiras experiências dos seus antepassados.

É para isto que deve servir o estudo da pré-história, tal como foi

elaborado com grande competência por Katherine Dopp.[1] Os oito volumes sobre os habitantes das cavernas, sobre os primeiros caçadores, pastores e navegantes, são verdadeiras obras-primas de erudição e de sã pedagogia. Interessam às crianças de 5 a 10 anos e mais. Em minhas classes, as crianças organizam sempre um museu de trabalhos pré-históricos: ferramentas primitivas, fabricadas com pau e pedra, colares de conchas, cestos em forma de ninhos de pássaros, sandálias de casca, garrafa feita de uma cabaça vazia.

Há um encanto particular em todos os começos: a primeira faca, o primeiro machado, as primeiras jóias, o primeiro fogão... Isto faz sonhar, e a criança, para quem tudo é novo, tem um parentesco de espírito evidente com os grandes iniciadores e inventores de novidades: os homens da pré-história. E sobretudo com as crianças da pré-história, porque estas contribuíram para as invenções e descobertas, como nos contam Katherine Dopp e Lucy Fitch Perkyns.[2] Para dar uma idéia de suas narrações, basta-me resumir algumas das páginas que escreveram.

Bodo é um menino que vive nas árvores; sua vida assemelha-se à de um esquilo. À noite, dorme nos galhos; de dia, procura o seu alimento, que se compõe de frutas, raízes, folhas e cascas. Certo dia, tentando quebrar uma noz com uma pedra, quebra a pedra e descobre que o ângulo da pedra é cortante. E eis que doravante se servirá dela como nos servimos de uma faca. Registram-se as inumeráveis observações que faz Bodo acerca das plantas e dos animais, até que ele chega ao maior acontecimento de sua vida. O raio pôs fogo à floresta; todos os habitantes das árvores fugiram para o rio. Quando o incêndio se extinguiu, Bodo, mais corajoso, aproxima-se de um tronco onde arde ainda uma pequena chama, e põe-se a alimentar com galhos “o grande animal vermelho”. Em resumo ele se apropria do fogo, reúne os habitantes das árvores em torno da fogueira (que doravante os protegerá das feras) e torna-se chefe de uma tribo.

A tribo do fogo abandona a floresta e instala-se numa gruta, cuja

entrada é guardada pelo fogo protetor. Organizam-se grandes caçadas, que consistem em cercar uma manada de búfalos e impeli-los com tochas acesas para um rochedo escarpado, onde se precipitam e morrem, como se diz do rochedo de Solutré.

Instrutivos e documentados, os livros de Katherine Dopp focalizam todos os acontecimentos da pré-história, tais como foram reconstituídos graças às escavações. O de Lucy Fitch Perkyns traz outro elemento: o interesse que a arte da autora sabe comunicar aos fatos. Seu livro *Os gêmeos das cavernas* é realmente palpitante.

Primeira cena — Uma caverna; diante do fogo, a velha guardiã cochila. Ouvem-se uivos de lobos. A sentinela estremece: "Lobos em pleno dia?" Da árvore mais próxima descem, rindo-se, dois gêmeos de 7 anos. Eram eles os lobos. Para não serem castigados, oferecem à guardiã dois ovos que encontraram na árvore. O dia está quente. Os homens partiram para a caça e as mulheres foram encher os odres no rio. O reservatório está quase seco. Para se divertir, um dos meninos lança no reservatório uma pedra, depois de tê-la aquecido no fogo; lança outra, e mais outra; o pouco de água que resta começa a ferver: primeira descoberta, seguida de muitas outras. Mais tarde, os dois gêmeos seguem o chefe da tribo numa longa viagem de exploração, durante a qual encontram habitantes das árvores que não conhecem o fogo nem as armas. O chefe pré-histórico fala sobre os benefícios da civilização, ou, como preferimos dizer hoje, do "progresso". Os nossos exploradores instalam-se numa região verdejante que, em conseqüência de um tremor de terra, acaba por se tornar uma ilha. É a Ilha de Wight, ao sul da Inglaterra, verde e ridente, rica em cavernas, florestas, fontes e lebres. Estive lá, e a única coisa que lastimo é não ter encontrado os gêmeos pré-históricos. Mas imagino-os tão bem, que tenho a impressão de tê-los visto realmente. Enquanto a mãe vigia o fogo e procura plantas comestíveis, eles caçam lebres e ajudam o chefe da tribo, que inventara a navegação, construindo a primeira jangada. O livro termina com esse quadro; o homem pré-histórico de pé sobre o mar!

***

Pequeno, fraco, impotente em face dos elementos, de uma vegetação gigantesca e de terríveis animais selvagens, o homem pré-histórico domina a natureza pela vontade de se ultrapassar, com a ajuda destes dois instrumentos: a inteligência e a mão.

Ah, como a criança se compadece de sua fraqueza; como admira a sua força! Não sente ela própria a pequenez do seu corpo e não lhe temos revelado o poder de seu eu espiritual?

A pré-história oferece a ocasião não só de fazer respeitar o trabalho, mas também de desenvolver o sentido moral. O homem deve sempre ultrapassar-se, e ultrapassando-se, ajudar os outros. Porque é solidário dos outros. Todos devemos ajudar-nos mutuamente, fazer concessões recíprocas e obedecer juntos a uma lei, porque a disciplina de todos garante a liberdade de cada um.

É preciso viver essas verdades com as crianças. Numa de minhas classes, pus este letreiro: *Aqui, cada um faz o que bem entende, contanto que não incomode os outros*. Qual é a criança que não sonha com um lugar ideal onde possa fazer tudo o que lhe apraz? Ora, ela aprende que até mesmo as crianças pré-históricas deviam guardar-se de fazer barulho para não despertar as feras! Ninguém pode fazer tudo o que quer, se por isso se entende fazer o próprio capricho, porque o capricho é a desobediência do corpo ao espírito que comanda: *Eu, espírito, quero aprender a trabalhar e a refletir.* Pode-se temer talvez que o meu vocabulário seja demasiado abstrato para as crianças. Eis o que me disse certo dia um menino de quatro anos: *Professora, agora sei fazer nós. Antes não o sabia, mas refleti, comandei as minhas mãos e o consegui!*

***

A pré-história é fonte de alegria para as crianças. Mas quando se trata de adultos, eles gostariam de situá-la em relação à Bíblia. Impossível nos esquivarmos. É preciso tomar posição.

Há os que vêem no homem pré-histórico um elo da cadeia que ligaria o homem civilizado ao protozoário. Movido pelo instinto como o macaco antropóide, seu pai, esse homem não tem consciência de um eu espiritual. Logo, ele não nos interessa.

Com relação à consciência, a evolução fisiológica das espécies é uma preliminar e ocupa o mesmo lugar que as peripécias por que passou o couro dos meus sapatos, cuja função e dignidade consistem em me servir de suporte.

Doutro lado, há aqueles que, como Katherine Dopp, consideram o homem pré-histórico como o artífice da civilização futura; o dominador da força bruta, que derruba uma fera e guarda como troféu um dente (isto é, a cruz de guerra); o amante da beleza que, mesmo habitando uma gruta, decora-a de frescos, e quando molda o barro, não pensa só na bebida, mas procura obter nobreza de formas. É ele que apresentamos à criança como modelo para lhe estimular os esforços.

Onde situar esse homem pré-histórico, em relação à Bíblia? — Onde quiserdes. Digamos que os nossos amigos da ilha de Wight viveram no tempo de Matusalém. Como não deixaram escritos, e como, a respeito das escavações, os cientistas divergem entre si alguns milhares de anos, a nossa aproximação, por ser arbitrária, nada tem de absurdo.

Mas para que se obstinar em fazer uma aproximação? Isto é confundir duas ordens de coisas inteiramente diferentes: a ordem dos fatos e a ordem do pensamento que considera esses fatos. O pensamento vai de um fato a outro por progressão lógica, enquanto que os próprios fatos se manifestam nas três dimensões; digamos quatro, acrescentando-lhes o tempo. O pensamento é obrigado a colocar história, pré-história, geologia, astronomia, numa ordem cronológica linear, enquanto que os fatos considerados por essas disciplinas são muitas vezes contemporâneos, imbricados uns nos outros de tal maneira que desnorteia a lógica.

Assim como a ordem do pensamento se distingue da ordem dos

fatos materiais, há outra ordem distinta da do pensamento: é a ordem do espírito. A vida espiritual do homem, isto é, as relações da consciência com Deus, constitui o único assunto da Bíblia. A Bíblia não é, portanto, um manual científico de história, de geologia e de astronomia, mas um livro espiritual. Através da ordem da lógica e da ordem dos fatos, ela procura fazer atalhos, do gênero daquele que fizemos atribuindo todas as invenções pré-históricas à família da ilha de Wight.

Para a Bíblia, o homem é um espírito encarnado, espírito livre, que deve escolher entre Deus e o seu capricho. O drama está na possibilidade de escolha. Esse drama, que se renova em cada consciência, está resumido em Adão. A cosmologia bíblica não tem outra intenção que a de fornecer um quadro ao drama da consciência.

Portanto, o único progresso que interessa à Bíblia é o da consciência, que vai do amor de si ao amor de Deus. O outro progresso, aquele que vai do vaso de barro ao de ferro, não a interessa; só interessa à pré-história. Seria falso identificar civilização e elevação espiritual, como se, para elevar-se até Deus, a consciência estivesse em melhores condições num arranha-céu do que numa gruta.

Para concluir, é tão pueril querer situar cronologicamente a pré-história em relação à Bíblia, quanto procurar os pontos de contato desta com a astronomia ou a antropologia. É preciso, ao contrário, procurar sempre na Bíblia o sentido espiritual. Então já não tem fundamento a questão de saber se, em relação à ciência, a Bíblia poderá ou não ser convencida de erro.

Quanto à pré-história, eu diria que, conforme se desenrole no Eufrates, na Dordonha ou no Tchad, ela se situa em algum lugar entre a origem do homem e o dia de hoje.

---

[1] Katherine Dopp. *The tree dwellers, The first cavemen*.

[2] Lucy Fitch Perkyns, *The cave Twins*.

IV
A PALAVRA, VEÍCULO DO PENSAMENTO

A gramática

Para ordenar o caos, para avaliar as grandezas e dirigir o esforço, o pensamento serve-se de um meio soberano: a palavra.

A palavra é de tal modo útil ao pensamento, que se tem muitas vezes tendência a identificá-los e a restringir o domínio do pensamento unicamente ao pensamento formulado, como o fazia Boileau: "O que se concebe bem, enuncia-se claramente, e as palavras para o dizer brotam espontaneamente". O educador deve evitar esse erro. Deve despertar o pensamento latente da criança e fornecer-lhe a palavra de que o pensamento precisa para se exprimir.

A consciência domina os fenômenos nomeando-os. Essa idéia é representada na Bíblia, sob a forma de símbolo, no segundo capítulo do Gênesis: Deus mandou virem a Adão todos os animais dos campos e todas as aves do céu "para ver como havia de chamá-los, a fim de que todo o ser vivo se chamasse pelo nome que lhe desse o homem". E o homem deu nomes a todos os animais domésticos, às aves do céu e a todos os animais dos campos.

A criança, qual outro Adão, deve tomar posse de tudo o que a cerca, e o adulto, delegado por Deus, fornece-lhe os meios de exercer o seu domínio, dando-lhe a palavra.

Dar palavras à criança é dar-lhe corpo ao pensamento virtual. Com que respeito é preciso fazê-lo! E com que silêncio! Quanto menos palavras lhe der, melhor! Conhece-se a expressão de Maria Montessori: "A mestra deveria estar presa e amordaçada na classe!"

As palavras são para a criança conhecimentos novos. Ela quer examiná-las à vontade, como faz com as pessoas; apalpá-las, como faz com os animais; saboreá-las como faz com os objetos que leva sempre à boca. Isto exige tempo. E os adultos são habitualmente tão apressados! Se a palavra deve servir de corpo ao pensamento,

é preciso respeitar o tempo da gestação e nunca forçar a criança a responder depressa. Deve-se, ao contrário, habituá-la a refletir bem antes de falar. Desconfiemos da pressa. A civilização moderna é dominada pela obsessão da rapidez, como a dos gregos o era pelo belo e a dos egípcios pelo durável.

Quer-se rapidez em todos os domínios. Pretende-se medir a inteligência pela rapidez das reações e desejar-se-ia que os exames, nas classes, funcionassem como gatilhos. Isto é favorecer as associações de idéias superficiais e entravar a reflexão. Não nos deixemos arrastar pela corrente. Em nosso trabalho com as crianças, habituemo-nos a dominar a nossa impaciência. Em lugar de exigir que respondam à queima-roupa, adotemos a maneira seguinte:

— Escuta, vou fazer-te uma pergunta. Quando tiveres refletido bem, responderás.

Regra geral, a criança volta daí a alguns minutos; outras vezes parece esquecer. Mas depois de três dias, eis que ela chega inopinadamente: “Refleti bem...” E podemos orgulhar-nos dela.

Para habituar a criança à reflexão, é preciso dar-lhe o exemplo. Não convém responder sempre no mesmo instante. A resposta então não produz efeito. Quando a pergunta for séria, é melhor responder: “Deixa-me refletir”.

Porque importa revalorizar as palavras. O sistema escolar lhes traz uma terrível desvalorização. Dotada de grande sensibilidade no que diz respeito à linguagem e submetida a uma avalancha de palavras nas classes, a criança refugia-se na distração. A distração! Castigo dos mestres faladores, fortaleza inviolável da criança! Entre o mestre que ataca e o aluno que se evade, instala-se uma guerra: guerra da qual saem diminuídos ambos os adversários: a criança perde a sua sensibilidade, e o professor o seu prestígio!

***

Formar a linguagem com todas as precauções e vagares que exige uma obra de arte é formar o pensamento. Outrora, Gramática e Retórica eram consideradas como uma introdução à Filosofia. Castigar a própria linguagem para dominar sempre mais o pensamento constituía o belo programa de então. Não façamos da gramática uma complicação de regras; transformemo-la numa ocasião de refletir com as crianças.

Em nossas classes, as lições coletivas são raras e curtas, mas revestidas de autêntica solenidade: abrem horizontes novos e querem estimular as pesquisas pessoais.

A lição que inicia o estudo da gramática refere-se ordinariamente — não necessariamente — ao nome.

Quando se reflete nisto, descobre-se que tudo o que entra no pensamento tem um nome. É impossível pensar numa coisa sem a nomear. Quem lhe ignorar o nome, inventará um, ou o substituirá por uma descrição ou um nome qualquer: “O homem dos dentes de ouro”, “A bela do Ticiano”. Diante de algo totalmente desconhecido, que não se assemelhe a nada, exclama-se: “Que monstro!” Ora, monstro é ainda um nome.

As crianças impressionam-se geralmente com a descoberta do nome. Começam a olhar o mundo com novos olhos, orgulhosas de saber nomear o que vêem. Tornam-se conscientes. Julgar-se-ia ouvir um eco das discussões medievais entre realistas e nominalistas, ao dizerem: “Tudo o que se vê, é um nome”.

A lição sobre o nome próprio é ainda mais impressionante. Com efeito, o nome de cada um está indissoluvelmente ligado à sua pessoa. Em todos os países e em todos os tempos, quando nasce uma criança numa família, a escolha do nome não se faz sem longas deliberações. E à imposição do nome é sempre associada uma solene cerimônia. O nome resume tão bem a pessoa, que quando se muda completamente de gênero de vida ou de estado, muda-se também o nome: assim acontece com as mulheres casadas e com os religiosos. Nas aldeias de pescadores, na

Holanda, era costume que os meninos se vestissem como as meninas e se chamassem por um diminutivo até à idade de 7 anos. No dia do seu sétimo aniversário, vestiam calça e passavam a chamá-lo por seu nome de homem. Essa mudança marcava uma etapa em sua vida.

O nome é mais durável que o homem que o possui. Homens há que viveram há centenas de anos, dos quais já não se conhece a fisionomia, nem os atos, nem os sentimentos, mas tão-somente o nome.

Os nomes que os homens deram a lugares são também mais duráveis que esses próprios lugares. Gerações sucedem-se umas às outras, civilizações desaparecem e são substituídas por outras, mas os nomes permanecem. Várias cidades chamadas Alexandria evocam o poder efêmero de Alexandre Magno.

Quantas meditações! Quantas pesquisas inspiradas por uma lição sobre o nome próprio! Quantas excursões no domínio da História e da Geografia! O que é preciso é dar o impulso e depois deixar tempo para refletir.

***

Por importante que seja, o nome não é entretanto a palavra principal da frase. Há uma que condensa todo o seu dinamismo: o verbo. Mas o que se tem feito dele? Uma lenga-lenga! Fazendo conjugar os verbos, tais como se apresentam nos livros de gramática, dá-se às crianças a impressão de que os tempos são subdivisões dos modos, como os centímetros são subdivisões do metro. Nada mais falso nem mais contrário à filosofia da linguagem, isto é, à gramática.

Urge fazer as crianças compreenderem que o modo indica uma maneira de ser, de sentir, digamos um estado de alma, representável por meio do gesto. Não consideramos os tempos que se referem à duração; fixamos a atenção no aspecto psicológico do verbo, que se traduz nos modos. Há três maneiras de sentir cada

verbo, três estados de alma que vamos personificar em três meninas.

Estão todas à mesa. A primeira, muito gentil indica simplesmente o que faz: “Eu tomo a sopa”. A segunda cerra os punhos: “É preciso que eu tome a sopa”. A terceira pretende governar a todos, como se fosse imperatriz do universo, e ordena: “Toma a sopa”.

Essas três meninas representam três modos. É preciso adotar um gesto próprio para cada uma e dizer qualquer verbo das três maneiras.

Para responder à pergunta: Que fazes? Com um ar de quem diz: “Você está vendo”, estendem-se as duas mãos: *Falo*, *escuto*, *olho*.

Para mostrar uma vontade tensa, colocam-se os punhos fechados um sobre o outro: *É preciso que eu fale*, *escute*, *olhe*.

Enfim, para dar ordens, joga-se a cabeça para trás e estende-se o indicador com ar imperioso: *Falai*, *escutai*, *olhai*.

Esses três estados de alma, ou modos, chamam-se: *indicativo*, *subjuntivo* e *imperativo*.

Eis como fazer refletir às crianças! Assimiladas desse modo pela reflexão, as formas gramaticais impõem-se como uma necessidade psicológica e já não se apresentam como um conjunto de regras arbitrárias inventadas pelos adultos para aborrecer as crianças.

A gramática torna-se então “uma chave de conhecimento”, como dizia a Doutora Montessori; introduz o espírito no domínio da linguagem.

— Professora, anunciava-me certo dia uma criança de seis anos, encontrei uma frase sem verbo.

— É impossível, disse-lhe eu tolamente, bem sabes que o verbo é a palavra principal da frase.

— Achei uma frase sem verbo num livro de papai. Foi Napoleão quem a disse. Ei-la: “Napoleão, a todos os franceses presentes e vindouros: Salve!”

Haverá maior alegria para o educador do que se ver “corrigido” por seu aluno? Era preciso arrastá-lo, e ei-lo que voa com as próprias asas! O que me parece digno de nota nesse incidente é o grau de atenção necessária a uma descoberta como esta de meu aluno de seis anos. Seu pai tinha lido a frase em questão e nada observara. Eu mesma a teria lido sem notar nada, mas a criança não deslizava sobre as palavras: detinha-se com amor diante de cada frase, para perscrutar-lhe a estrutura. Adquirira uma nova sensibilidade, dera um novo passo para a perfeição.

Tornara-se um pouco mais dona de si mesma, um pouco melhor, porque mais consciente.

V
O PENSAMENTO SEM PALAVRAS

A geometria

Até quatro ou cinco anos, o pensamento da criança é lento, difuso. Torna-se mais concreto e mais dinâmico à medida que se forma a linguagem. Ao exprimir-se, porém, ele se espalha.

Enquanto que, com a boca fechada, a criancinha observava e notava com cuidado, tornada maior ela joga com as palavras e fala pelo simples prazer de falar. O pensamento é então reduzido ao papel acessório de estimulante da palavra, permanece embrionário, enquanto que a linguagem se desenvolve, autônoma, vazia e fútil. A atenção que antes era tenaz torna-se superficial, inconstante e instável. O esforço parece difícil, sendo que antes era tão entusiasta. Semelhante ao aprendiz de feiticeiro, a criança afoga o pensamento numa onda de palavras.

Isto prova que o desenvolvimento não se efetuou corretamente. A tagarelice é sintoma de uma desordem ou de um abuso. Se não se tomar cuidado, acabará no verbalismo crônico, na dispersão definitiva.

Que se passou? Simplesmente isto: fatores externos agiram em desacordo com o impulso interior. Assim como o jardineiro que quer obter uma espaldeira corta certos galhos a fim de desviar a seiva para os galhos laterais, assim o adulto estimulou as reações verbais rápidas sem levar em conta a lentidão do pensamento, forçando a criança a responder depressa, a repetir frases que não correspondiam a nenhuma experiência interior, encorajando-lhe as tentativas fortuitas, porque eram extravagantes, em lugar de detê-las e reconduzir a criança à repetição. E eis que agora a palavra funciona automaticamente por quaisquer impulsos, pelo desejo de atrair a atenção: é estimulada do exterior, independente da reflexão, semelhante ao motor que o mecânico já não controla.

É tempo de remediar esse estado de coisas. Mas como proceder? Como atingir o pensamento a não ser pelas palavras? Como libertá-lo do acervo verbal em que permanece mergulhado? Como fazê-lo funcionar, senão obrigando-o a “enunciar-se claramente”, segundo a

fórmula de Boileau? Será isso possível? Alguém já o tentou alguma vez? E teve resultado? Seria uma maravilha!

Pois bem! Graças à geometria, assistimos todos os dias a essa maravilha nas classes Montessori. A geometria montessoriana em nada se assemelha à geometria escolar. Aproxima-se do que devia ser a geometria em seus começos, no Egito, quando se tratava de medir as terras niveladas pelas águas do Nilo. A avaliação das superfícies terrestres tem sido o ponto de partida das mais abstratas especulações. Porque esta é a tendência da inteligência humana: ir da verificação dos fatos a uma idéia geral, e em seguida exprimir essa idéia por sinais. Transcender a experiência, saltar do concreto ao abstrato, do particular ao universal, do múltiplo ao simples.

Mas para que se produza esse salto, é mister o ponto de apoio inicial, sem o que não haverá jogo com fórmulas ocas e psitacismo. A palavra, como os sinais, deve ser um *termo*.

Todos sabem que numa classe Montessori a mestra deve calar-se. Ao falatório incessante das crianças agitadas, ela não opõe outro falatório, mas o seu silêncio; à curiosidade inquieta e desenfreada, oferece a possibilidade de comprovar a realidade e fixar a atenção num esforço muscular. A geometria montessoriana oferece primeiramente superfícies de folhas metálicas, que se deslocam.

Isto se chama fazer equivalências. “Equivalências”: a palavra soa agradavelmente aos ouvidos. “Como são belas as equivalências”, dizem as crianças. E fazem-nas de toda espécie, desde as mais fáceis até as mais difíceis, sempre deslocando superfícies.

Fazem-nas em silêncio: sem nada dizer interiormente. Verificam simplesmente: isto é igual àquilo. Ante a evidência que lhe é imposta, o pensamento detém-se e repousa em silêncio. A palavra tornou-se supérflua. Só se recorrerá a ela para pô-la a serviço do pensamento, como uma subalterna. A ordem é restabelecida, desaparece a agitação e cessa o falatório.

***

A atividade manual sincronizada com um esforço mental é o remédio soberano contra o desequilíbrio e a agitação.

Apresentam-me, certo dia, uma criança de dois anos que ainda não falava e sofria crises de epilepsia. Observo que as crises se produzem sempre no momento das refeições. Isso me parece estranho. Logo que se tenta fazê-la comer, a criança cerra os lábios, desvia a cabeça e não ouve o que se lhe diz; os olhos transtornam-se e os braços se contorcem. É um espetáculo doloroso. Peço que lhe ponham uma colher na mão, que não lhe falem e cessem de olhar para ela. As crises desaparecem. Estouvada ao extremo, a criança derrama a sopa por todos os lados; só algumas gotas chegam-lhe à boca. Não importa; ela tem agora melhor aparência; o pouquinho que conseguiu tomar alimenta-a melhor que um bolo inteiro engolido à força. Porque o homem é assim: não se alimenta somente de matéria, mas também de contentamento.

Produz-se algo de análogo na vida intelectual da criança: a mentira insistente traz o desgosto, que se chama preguiça; produz contorções, que se chamam frivolidade, dissipação, nervosismo, ou ainda evasões para um mundo imaginário: distração, fantasia, mentiras. Inibida de atividade espontânea, de esforço deliberadamente escolhido, de contato direto com os fenômenos que a cercam, submetida a uma onda contínua de palavras com que o adulto a submerge, a criança se defende ou se evade.

***

A criança tem fome e sede de experiência, porque esta forma o trampolim donde poderá lançar-se para a única Realidade, para essa Realidade a que aspira inconscientemente todo o seu ser.

Transformar a aspiração inconsciente em consciência clara; fornecer as ocasiões de encontro com as realidades do mundo sensível e do mundo do pensamento, eis a missão do educador que

quer conduzir a criança até o pleno desabrochar do seu ser físico, intelectual e espiritual.

VI
O SILÊNCIO DO CORPO

Disciplina e liberdade

O ideal do homem consciente é fazer do seu corpo e pensamento instrumentos dóceis do seu “eu” espiritual. Esse ideal é difícil de ser atingido: exige treinamento.

Tudo o que dissemos nas páginas precedentes referia-se a esse treinamento: procuramos tornar a criança consciente de seus atos. Mas isto não basta. Há uma contrapartida da ação: é a inibição do movimento, a imobilidade. Isto é ainda mais difícil que o controle do movimento, e não se pode consegui-lo sem um exercício cotidiano. Nas classes Montessori chama-se a isto a lição do silêncio.

A lição do silêncio tem uma importância capital, uma vez que o progresso da criança se mede pelo progresso do silêncio. Enquanto forem indisciplinadas, agitadas, dissipadas, não poderão assimilar grande coisa. Desde que se estabeleça a calma interior pelo esforço da vontade, tudo se ordena como os cristais num líquido saturado.

Nas classes Montessori, a lição do silêncio é dada segundo um cerimonial estabelecido.[1] Fecham-se as persianas e, na penumbra, a mestra imobiliza-se em primeiro lugar, dando exemplo às crianças para fazerem o mesmo. Cada uma em seu lugar, põe de lado o seu trabalho, fecha os olhos ou coloca a cabeça entre as mãos. A experiência levou-me a modificar ligeiramente essa etiqueta. Notei que era difícil permanecer imóvel numa cadeira. Depois de alguns segundos, sentimos comichões nas pernas e o espaldar da cadeira parece entrar-nos pelas costas, tornando a respiração ofegante. Transferi portanto a lição do silêncio para depois do exercício de marcha sobre a linha, fazendo as crianças sentarem no chão de *tailleur*. É a posição mais natural, que permite aos orientais permanecer imóveis durante horas. As pernas são bem escoradas e os pulmões desimpedidos. Notei, além disso, que a proximidade do solo tinha uma influência calmante. Nos casos de excitação ou de crises nervosas, nada se compara a este simples meio: fazer com que as crianças se estendam no chão.

Certo dia, numa classe dirigida por uma de minhas alunas, ouvi uma algazarra ensurdecedora. Fazia muito calor e as crianças estavam manifestamente excitadas. Depois, subitamente, seguiu-se um silêncio de morte que se prolongou indefinidamente. Intrigada, entrei cautelosamente, e eis o espetáculo que presenciei: mesas e cadeiras alinhadas ao longo da parede; a educadora, de pé num canto da sala, com um dedo na boca, e as 15 crianças deitadas de barriga para baixo, com a cabeça sobre os braços cruzados. Algumas tinham adormecido.

A educadora começara por fazer exercícios de marcha e ginástica, porque a classe não se assemelhava a um campo de batalha, com corpos jazendo em desordem por terra, mas parecia uma fotografia de nadadores que fizessem passos de bailado na água, porque as crianças estavam dispostas em forma de estrela. Era um belo espetáculo.

Desta vez tratava-se de acalmar a qualquer preço as crianças sobre-excitadas, com o risco de fazê-las dormir. Mas, em regra geral, a lição de silêncio não deve ser confundida com o estado de sonolência. Ao contrário, exige uma verdadeira tensão da vontade, que se vê obrigada a vigiar os pés, as mãos, o pescoço, a boca, os olhos, e até a respiração, para não mexer sequer um cabelo. Somente assim se pode obter um silêncio que seja impressionante. Impossível pensar em outra coisa a não ser na obrigação de se “ter nas mãos”.

Entretanto, como o silêncio não é em si mesmo um fim, mas um meio para desenvolver a vigilância, importa não negligenciar a chamada, mesmo se as crianças forem numerosas. Numa classe Montessori, a mestra coloca-se por detrás da porta e chama as crianças, uma a uma, com voz áfona. Cada uma se levanta, repõe a cadeira no seu lugar, sem barulho, e vai ter com a mestra na ponta dos pés.

Minhas discípulas tiveram por vezes classes de quarenta e mesmo cinqüenta crianças, e a porta dava para um corredor barulhento. Era-lhes portanto impossível seguir a etiqueta

montessoriana à letra. Faziam sentar as crianças no chão em círculo e colocar a cabeça entre as mãos; à medida que eram chamadas, as crianças levantavam-se e permaneciam no seu lugar, de pé, imóveis como estátuas.

Alguns visitantes, tendo assistido à lição do silêncio, declararam: "É muito impressionante o vosso jogo do silêncio". Achei aquilo uma profanação. O silêncio não é um jogo. É um exercício muito sério e muito importante. É a chave da verdadeira liberdade.

***

Muitas vezes faz-se uma idéia falsa da liberdade e inculcam-na às crianças: a liberdade seria a ausência de constrangimento; uma atividade desregrada, sem freio nem finalidade. Para crianças cravadas em bancos, obrigadas a sofrer passivamente uma onda de palavras, liberdade significa o direito de correr gritando. Idéia puramente negativa, reação violenta contra um atentado crônico à liberdade. Porque a liberdade essencial, indispensável ao homem é a de se mover, agir e pensar segundo o próprio ritmo individual.

A disciplina não é oposta à liberdade, mas solidária com ela.

O homem só é livre na medida em que é disciplinado. Considerai o dançarino, como salta no espaço; o pianista, como seus dedos voam sobre o teclado; o nadador, como desafia as profundezas do mar.

Para se tornar livre, o homem deve disciplinar-se: "Minha alma está sempre nas minhas mãos", dizia o salmista. Em linguagem pedagógica, traduzimos: minha atividade é sempre dirigida por minha vontade consciente. Respeitar a liberdade da criança é ajudá-la a disciplinar-se; é fazer-se aliado de sua energia centrípeta contra suas energias centrífugas; é guiá-la para o cumprimento do seu destino de homem consciente e responsável.

---

[1] Ver fotografia no 14 no final deste livro.

VII
O SILÊNCIO DO PENSAMENTO

Consciência religiosa

Teremos prejudicado a criança, disciplinando-lhe o corpo? Ninguém no-lo poderia censurar: o corpo disciplinado torna-se mais forte e mais flexível.

Depois dos exercícios de marcha, da análise dos movimentos e dos gestos queridos e dirigidos, quando impusemos à criança a imobilidade, foi ela porventura lesada? O silêncio do corpo não veio a favorecer a atividade do pensamento?

Analogicamente, depois de ter disciplinado na criança o pensamento dinâmico, por que não tentaríamos levá-la ao silêncio, a fim de favorecer o impulso espiritual? Isto não será diminuir o pensamento, nem enfraquecê-lo, mas condensá-lo em vista de favorecer o desenvolvimento da consciência nas regiões inacessíveis ao pensamento.

Semelhante à aranha que tira o seu fio da própria substância, o pensamento transforma a experiência dos fatos particulares em leis universais. Que fará ela do seu fio? Poderá escolher: como a aranha caseira pega as moscas em sua teia para se alimentar delas, e depois dormitar, o pensamento poderá captar a matéria e gozar do seu triunfo. Mas também, à semelhança das aranhas viajoras que, em seu fio, se fazem transportar pelo vento até o cimo das árvores, o pensamento poderá lançar-se para o espírito.

De quem e de que depende a escolha?

Estará o pensamento constitucionalmente obrigado a tornar-se científico ou metafísico, ateu ou religioso? Os que assim pensassem não iriam ocupar-se de pedagogia. Mas ninguém o pensa, pois que todos os esforços dos homens vão influenciar a criança de maneira que, tornada homem, siga a orientação desejada. Porque o pensamento do adulto orienta-se segundo um impulso recebido na infância. Daí o papel primordial da primeira educação.

Daí também a inanidade do que se tem chamado “a neutralidade” em pedagogia. Abster-se de inculcar à criança uma fé religiosa é indubitavelmente favorecer a irreligião. Inculcar uma fé religiosa não é infringir a liberdade; do contrário, toda a educação seria uma violência. Como ousar ensinar o francês se um dia a criança poderia preferir o chinês? Por que obrigá-la a aprender piano, se um dia ela poderia preferir ser campeã de futebol? A neutralidade é uma pretensão teórica, porque todo o ensinamento pressupõe uma escolha. É preciso, para alimentar o pensamento da criança, selecionar uma parte de tudo o que é cognoscível. É preciso, para pôr a caminho esse pensamento, dar-lhe um impulso numa direção determinada.

Se nós, educadores cristãos, nos esforçarmos tanto por ajudar a criança a dominar o corpo e ordenar o pensamento, é para que, libertada dos entraves de um corpo insubmisso e um pensamento confuso, ela possa amar a Deus de todo o seu coração de carne, de toda a sua alma pensante, e de todo o seu espírito. Amar a Deus consciente e livremente.

O silêncio do pensamento não é outra coisa que o espírito de fé: esta humilde subordinação do ser finito ao que o ultrapassa, a homenagem da criatura ao seu Criador. Mas se já é difícil obter o silêncio exterior de pessoas mal-educadas, se o bom comportamento exige um longo aprendizado, como poderiam ser adquiridas sem exercício as atitudes de alma, e como se poderia pretender consegui-las sem esforços de silêncio interior?

Incumbe portanto ao educador dar aos seus alunos hábitos de vida que traduzam o espírito de fé, e ensinar-lhes um comportamento religioso antes que sejam capazes de conhecer os dados da religião. Porque a prática contém implicitamente o conhecimento: quem vive uma verdade, conhece-a e dela participa, mesmo que não seja capaz de defini-la.

O educador deve ser um treinador que, pacientemente, cotidianamente, leva a criança para Deus.

O silêncio do pensamento é também recolhimento. Vimos, ao tratar da educação muscular e da geometria, que a atenção da criança não se assemelhava à do adulto; é pouco sensível às palavras e às idéias, mas cristaliza-se por meio de gestos. Quem quiser levar as crianças ao recolhimento, deve preocupar-se antes de tudo em pôr em jogo a sua atividade muscular, procurando-lhes ocasião de agir, deslocar-se, adotar atitudes corporais. Introduzir em dado momento a obrigação de não se mover, alternar movimento e inibição de movimento, é sempre servir-se dos músculos para dominar e dirigir a atividade psíquica. É arrastar a alma através do corpo. E é o que faz a liturgia: arrasta o ser inteiro a gravitar em torno de Deus.

— Muito bem, dizem-me, mas afinal de contas, o espírito de fé torna as crianças mais fortes, mais felizes?

— Se “ser forte” é ser invulnerável, decerto que não. Elas são menos fortes que os estóicos, e nesse sentido menos felizes. São também menos descuidadas e por vezes mais sérias e mesmo preocupadas.

— Nesse caso, que vantagem há em educar as crianças segundo os princípios da fé?

— A questão é mal ventilada, porque a palavra “vantagem” acha-se aqui deslocada: já não tem sentido. Desde que gravitamos em torno de Deus, referimos tudo a Ele e não procuramos fazer gravitar o universo e o próprio Deus em torno de nós.

— Então a vantagem é toda de Deus!

— Se o quiserdes, mas seria falso opor a vantagem de Deus à nossa. Somos solidários. Ele e nós. Permanecendo consciente, voluntária e livremente sob a Sua dependência, nós O contentamos, porque conquistamos a nossa felicidade. E é tudo o que Ele quer. Eis porque nós, educadores cristãos, não hesitamos em ser bastante exigentes: somos auxiliares de Deus.

***

Entre os textos antigos que pretendem ter conservado vários *anagraphas*, isto é, palavras de Jesus Cristo não escritas nos evangelhos, encontra-se este:

“Homens, ajudai a Deus! Quem quer ser o meu auxiliar em Deus? dizia Jesus, o Filho de Maria. E os discípulos responderam: Nós”.

II
ESPÍRITO E TÉCNICA DO MÉTODO MONTESSORI

ADVERTÊNCIA

As lições que se encontram reunidas neste volume visam suprir a falta de livros recentes sobre o Método Montessori.

Expõem tão resumidamente quanto possível os princípios básicos do Método, numa vista de conjunto para os que ainda não o conhecem, e num resumo prático para os que já o conhecem. Estas lições apóiam-se em documentos desconhecidos na Europa.

As citações são tiradas de textos capitais, onde vibra ainda com freqüência o tom polêmico: é neles, com efeito, que o pensamento de Maria Montessori aparece em toda a sua originalidade, com os exageros de linguagem bem compreensíveis num inovador que se deve impor, opondo-se.

Não procuramos atenuar o que quer que seja; porque querer contentar a todos sempre foi empresa vã. Contamos com a largueza de visão do leitor para que, não se prendendo às fórmulas exageradas que brotaram no calor da luta — não é preciso combater a rotina e responder às impugnações dos contraditores? — ele possa contrair dessas citações as linhas gerais de um pensamento muito rico, e também muito complexo, não há dúvida, mas sempre seguro, sempre fiel a si mesmo.

I
ADAPTAÇÃO OU DESENVOLVIMENTO?

Todos que lidam com crianças sabem do Método Montessori ao menos isto: é um método que consiste em dispor a sala de aula de maneira que as crianças tenham toda a liberdade de ir e vir, de escolher suas ocupações, trabalhar, conversar e até mesmo não fazer nada. E muitos se escandalizam com tão grande liberdade. É que, reclamando para a criança um ambiente apropriado onde ela possa sentir-se como em sua casa e desabrochar livremente, o método Montessori vai diretamente ao encontro da concepção tradicional da educação: quer, antes de tudo, levar a criança a adaptar-se ao mundo dos adultos: "É preciso que ela se curve", diz-se correntemente, e essa pretensão parece tão legítima quanto inatacável.

> Quando se ocupa na sociedade a posição de ínfima partícula, diz Maria Montessori, a qualidade mais útil é saber adaptar-se. Isto é verdade, sobretudo quando se trata de um trabalho coletivo organizado de acordo com um regulamento em que cada qual tem um papel a desempenhar. O trabalho assim distribuído não desenvolve somente capacidades especiais em certos órgãos (adaptação fisiológica), mas determina também uma adaptação moral. Daí se segue que a atitude moral do indivíduo depende menos de suas qualidades naturais e de princípios morais abstratos do que de sua ocupação profissional e de sua situação social. Esse fato encontra plena justificação na ordem social estabelecida: se cada qual se identificasse até à alma com a sua função, a harmonia social que daí resultaria seria semelhante à de um corpo vivo, cuja saúde é feita de harmonioso e perfeito funcionamento de todos os órgãos.
>
> Entretanto, se se lembra de que há seres que não encontram lugar nessa ordem social, ver-se-á que eles correm o risco de ser eliminados, exilados da sociedade, e isto tanto mais implacavelmente quanto mais perfeita é a organização social. Ora, esses seres são numerosos, formam um mundo à parte, mas não sendo organizados permanecem solitários, o que os coloca num estado de inferioridade triste e doloroso. Esses seres que não têm papel ativo na sociedade e que, por conseguinte, são os únicos que não têm atitude moral digna e respeitável, esses seres extra-

sociais são as crianças.

> A criança tem em si mesma um impulso natural irresistível: a tendência ao crescimento. Não pode renunciar a isso para se adaptar às exigências sociais. Ela se defende contra tudo que impede a sua energia de desenvolvimento, porque a todo preço deve crescer, sob pena de morrer. Se ela só parcialmente se adaptar, sua adaptação não aumenta o equilíbrio social, mas produz unicamente um homem mal desenvolvido e enfraquecido.

Para se desenvolver e desabrochar, a criança precisa de um meio apropriado onde possa ser ativa e sentir-se livre. É esse meio que lhe oferece uma classe Montessori. Nesta, as mesas e cadeiras são pequenas e leves, apropriadas ao seu talhe e à sua força: por isso pode deslocá-las à vontade. Os trincos das portas, os botões elétricos, os lavatórios e torneiras são colocados numa altura tal que lhe permite servir-se de tudo com facilidade.

As imagens são suspensas na parede à altura de seus olhos, o peitoril das janelas está ao nível de seus cotovelos, pequenos tapetes permitem-lhe instalar-se no chão e por toda a parte. Sobre cômodas e estantes, vêem-se objetos que ela pode escolher livremente, e os quais, cativando-lhe a atenção, proporcionam-lhe a ocasião de desenvolver uma atividade ordenada e livre. E a mestra? Não causa o mínimo embaraço. De pé, qual uma serva, está sempre pronta a dar uma informação, a vir em auxílio, a mostrar alguma nova maravilha; mas não se ouve a sua voz. Aqui é o reino das crianças.

A idéia de que existe uma relação entre o meio ambiente e a educação é muito antiga. Sabemos que cada ser precisa de um meio apropriado para se desenvolver; nós mesmos procuramos construir o ambiente que nos convém, e este nos influencia por sua vez. Quanto à criança, porém, o meio que lhe é destinado não deveria influenciá-la, mas unicamente corresponder às suas necessidades: não deveria ser “formador”, mas essencialmente “revelador”.

Enquanto que em geral se procura provocar na criança certos

fenômenos desejados, “o ambiente que lhe preparamos favorece a eclosão de fenômenos espontâneos que revelam caracteres psíquicos insuspeitáveis, tais como o recolhimento, a disciplina interior, o amor ao trabalho”.

O ambiente revelador criado desse modo por Maria Montessori permitiu-lhe fazer as observações seguintes sobre a maneira de trabalhar das crianças:

> O trabalho da criança segue um ritmo diferente da atividade do adulto, por causa de sua finalidade diferente. Enquanto que o adulto tende para um fim exterior e se esforça por obter um resultado imediato, a criança trabalha unicamente para “crescer” e satisfazer sua necessidade de atividade independentemente do resultado exterior. O adulto segue por conseguinte a lei do menor esforço, economiza suas forças e seu tempo, e pode se fazer substituir. Não acontece o mesmo com a criança; esta tem uma tarefa toda interior, trabalha para construir um homem, deve ela própria desempenhar essa tarefa num tempo determinado, sem poder apressar-se nem se fazer substituir. Por isso ela se defende contra a ingerência do adulto, que pretende ajudá-la, dominando-a. Essa inopinada ingerência, com efeito, perturba-lhe o ritmo interior e impede que a natureza atinja os seus fins, imprimindo-lhe muitas vezes uma direção errada...
>
> A nossa tarefa de adulto consiste, pois, em criar para a criança um ambiente apropriado, onde a cada etapa ela encontre os meios necessários ao seu desenvolvimento. Depois só nos restará observar a criança para secundá-la o melhor que pudermos. Eis aí a obra do educador. Seu papel torna-se destarte mais humilde e sua autoridade se apaga ante o impulso criador da criança.
>
> Para que a criança cresça e se desenvolva, é preciso que a autoridade do adulto diminua.

II
ORGANIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS

O desenvolvimento psicofisiológico da criança se exerce por etapas sucessivas, e em cada uma delas o pequenino ser precisa do auxílio esclarecido do adulto. Abandonada a si mesma, a criança executa gestos desordenados, porque a sua atividade não visa fins exteriores. “Ela toca em tudo”, “não pára de se mexer”, diz-se correntemente ante essa agitação que é, na realidade, procura instintiva de exercícios de flexibilidade. O adulto, em lugar de intimar — aliás inutilmente — a pequena criatura a que “fique sossegada”, deveria ajudá-la a coordenar seus movimentos, dirigindo-lhe a atividade. Ora, dirigir, coordenar, é precisamente o objetivo dessa “educação muscular” que dá às crianças das classes Montessori uma graça, um domínio de si e uma agilidade universalmente reconhecidos.

Para ajudar as crianças a ordenar os seus gestos,[1] a mestra montessoriana recorre à “análise dos movimentos”, operação que consiste em decompor as atividades complexas em movimentos simples e sucessivos que se executam em seguida compassadamente. Assim, por exemplo, para abrir devagarinho uma porta, é preciso executar sucessivamente os gestos seguintes: 1. colocar a mão no trinco, 2. virá-lo, 3. puxar ou empurrar a porta, 4. soltar o trinco, 5. passar, 6. voltar-se, 7. recolocar a mão no trinco, 8. empurrar ou puxar a porta, 9. apoiar o trinco e assegurar-se de que a porta está fechada, 10. soltar devagar o trinco. E do mesmo modo analisam-se os outros movimentos.

A educação muscular, com efeito, aplica-se a toda espécie de “atividade”: maneira diversa de se deslocar (andar, sentar-se, levantar-se), vestes e toucador (vestir-se, abotoar, pentear os cabelos, prendê-los com presilhas, lavar-se, engraxar os sapatos), cuidados da casa (varrer, espanar o pó, pôr a mesa, lavar a louça). Para exercer todas essas ações, as crianças precisam de utensílios proporcionados ao seu tamanho e à sua força. Nas classes Montessori há sempre utensílios à escala das crianças: vassouras

pequenas, bancos, espelhos e vasilhas em miniatura *etc.*

Aliás, nota-se que as crianças têm um gosto muito vivo pelos trabalhos de casa; põem nisso um ardor e uma minúcia surpreendentes.

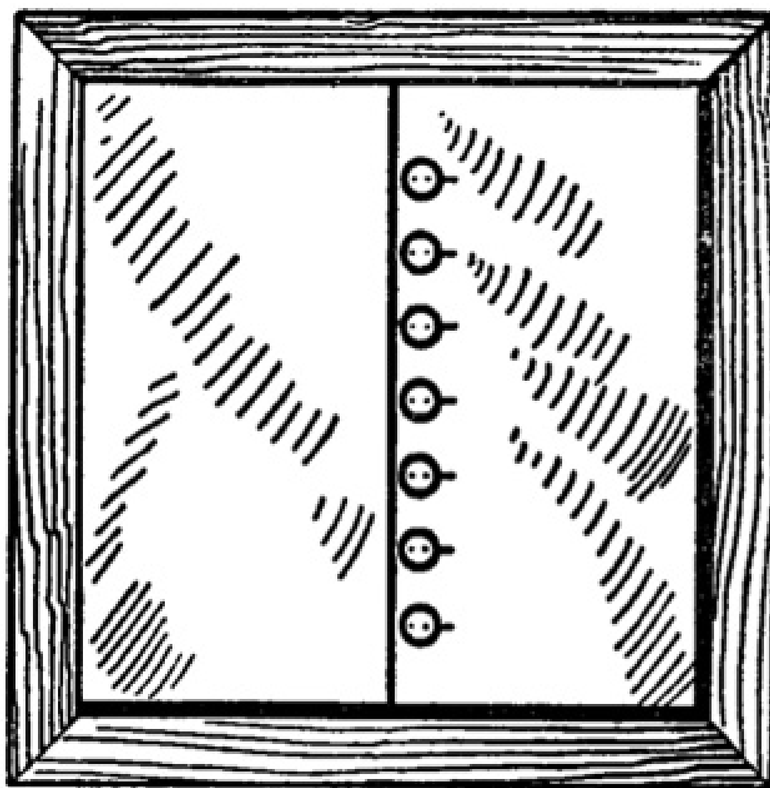
No que se refere à ginástica, Maria Montessori exprimiu muitas vezes a opinião de que esta serve sobretudo para corrigir as deformações provocadas pela vida sedentária, mas que é inútil onde a criança é livre para se mover à vontade. A ginástica, diz ela, pode ser substituída com vantagem por todos os exercícios de agilidade dos homens que vivem uma vida primitiva; as crianças gostam instintivamente de correr, saltar, transpor obstáculos, subir às árvores, nadar e montar a cavalo.

***

Para começar, a educação muscular da mão nas classes Montessori é feita do modo seguinte: emprega-se uma série de quadros de madeira, nos quais se prendem dois pedaços de pano ou de couro; estes se unem, no centro, por meio de botões, colchetes, fitas ou laços, como os que se usam nas vestes. A mestra, sentada junto da criança, toma um dos quadros e executa os movimentos necessários, lentamente. Convida em seguida a criança a fazer o mesmo.[2]

Andar de modo gracioso não é coisa fácil para as crianças, porque suas pernas são ainda curtas em comparação com o tronco. Instintivamente procuram fazer exercícios de equilíbrio, andando, sempre que se lhes oferece ocasião, à beira das calçadas, por cima dos trilhos da via férrea *etc.* Assim, nas classes Montessori, acha-se pintada para elas, no soalho, “uma linha”, ou antes, uma elipse, sobre a qual aprendem a andar colocando um pé bem adiante do outro, como se andassem por cima de uma corda. No começo, vêem-se obrigadas a fazer grande esforço para não se desviarem da linha, olham fixamente para o chão e balançam-se estouvadamente; pouco a pouco, adquirem perfeita facilidade.

Variam-se esses exercícios dando-lhes pequenos objetos para levar: bandeiras, copos cheios d’água — que não se devem derramar —, campainhas — que não devem tilintar —, por vezes pequenos cestos na cabeça, como fazem as mulheres do povo na Itália.



QUADRO PARA ABOTOAR

A marcha sobre a linha pode ser feita com acompanhamento de música. Os passos das crianças seguem então espontaneamente o ritmo: marcha lenta ou passo de marcha, carreira a passo miúdo ou a galope. O movimento não serve para interpretar a música, mas para fazê-la compreendida. A marcha sobre a linha contribui grandemente para tornar as crianças graciosas e senhoras de seus movimentos. Há, entretanto, outro exercício que o completa e que consiste, ao contrário, em se abster de todo o movimento e conservar-se em completa imobilidade: é a "lição do silêncio".

A "lição do silêncio" é uma das mais impressionantes particularidades da classe Montessori.[3] Por toda parte, alhures, o silêncio é imposto por meio de um barulho: toque de campainha, palmas, golpe de régua na mesa, e significa: é proibido conversar. Mas enquanto se fecham as bocas, os calçados raspam o soalho, os lápis arranham as carteiras, ouvem-se tossidos e suspiros; e a classe, na realidade, está cheia de pequenos ruídos.

É que o ruído é acompanhamento inevitável do movimento. Para se obter o silêncio completo, é preciso a imobilidade. A mestra montessoriana dá, ela própria, o exemplo e mostra às crianças como se pode permanecer quieta e imóvel, desde que se tenha escolhido uma posição cômoda. Seus pés, mãos e cabeça estão imóveis; ela procura tornar a própria respiração regular e silenciosa. As crianças imitam-na uma a uma e em breve a classe inteira está mergulhada no mais perfeito silêncio. Por vezes a mestra fecha os postigos das janelas e as crianças fecham os olhos para saborear melhor esta sensação de silêncio, nova para elas. Os ruídos mais leves e mais distantes tornam-se então perceptíveis. O tic-tac de um relógio, o zumbido de uma mosca tomam uma sonoridade desacostumada. Os nervos repousam, todo o ser se distende. Mas o silêncio não deve degenerar-se em sonolência; deve ser um recolhimento consciente e vigilante; por isso, depois de alguns

instantes, a mestra se levanta e, atravessando devagarinho a classe, vai colocar-se por detrás das crianças, ou mesmo numa sala vizinha, donde chama as crianças uma a uma com voz sumida. As crianças aplicam os ouvidos para ouvir a chamada. Cada uma se levanta por sua vez, repõe com mil precauções a cadeira no seu lugar, e, na ponta dos pés, vai ter com a mestra.

A "lição do silêncio" tem grande valor educativo, conduz a um verdadeiro domínio de si, qualidade sem a qual não pode haver disciplina nem verdadeira liberdade.

---

[1] Esta lição é adaptada em parte do *Manuale di pedagogia scientifica* de Maria Montessori (ed. Morano, Nápoles, 1932), e em parte da versão inglesa (bastante diferente) do mesmo livro *Dr. Montessori's Own Handbook*, W. Heinemann, Londres.

[2] Ver fotografia no 7 no final deste livro.

[3] Ver fotografia no 14 no final deste livro.

III
O MATERIAL DIDÁTICO

O material didático desempenha um papel de primeira importância nas classes Montessori.

> Elaborado cientificamente, apresenta os fatos e as relações entre as coisas de maneira tão atraente e tão clara, que a criança extrai dele um alimento intelectual e espiritual que a vivifica.
>
> Todo o conhecimento humano provém da observação dos fenômenos no meio em que se acha o homem; na história da civilização, as épocas de elevação e entusiasmo correspondem sempre às descobertas feitas pelo homem na matéria. Por isso vamos procurar, com o nosso material, atrair a inteligência da criança para as coisas e os fenômenos, mas os apresentaremos sob a forma de sínteses, ou de “chaves” do conhecimento. Esse material, fruto de trabalhos científicos, não serve somente para instrução, mas corresponde também às necessidades psíquicas da criança.
>
> Contrariamente ao que se passa noutras escolas modernas que empregam um material, para nós ele não é um elemento subsidiário do professor que ensina, não se destina a facilitar a aproximação de duas mentalidades, a do professor e a do aluno — não. Aqui é o material que se torna professor e absorve a função do mestre. O papel do professor consiste desde então em pôr a criança em relação com o material, em servir de traço de união entre um e outro. Não terá sequer de corrigir erros, porque o controle do erro está incluído no próprio material. O professor deve intervir quando necessário, e somente quando necessário, para ajudar a criança a se servir do material, mas a sua perfeição consiste em reconhecer os seus próprios limites em face da ação do material... Eis o papel do professor. Tudo mais se passa entre o material e a criança. Os progressos que esta realiza então na conquista da cultura são surpreendentes... Como a sua atividade provém de uma fonte inesgotável que é a do crescimento, a sua capacidade de trabalho parece ilimitada.

Tem-se censurado o método Montessori de se apoiar na psicologia antiga e de pressupor, ao analisar o mundo sensorial, a existência de faculdades separadas (imaginação, memória, sentimento etc.). A esse respeito, observamos que o material

sensorial dirige-se unicamente aos sentidos e é destinado, de algum modo, a servir de instrumento de “ginástica” aos órgãos da percepção (tato, vista, ouvido etc.), independentemente das idéias que se podem ter acerca do mecanismo psíquico interno.

Maria Montessori explica o valor da educação sensorial no prefácio do seu *Handbook*:[1]

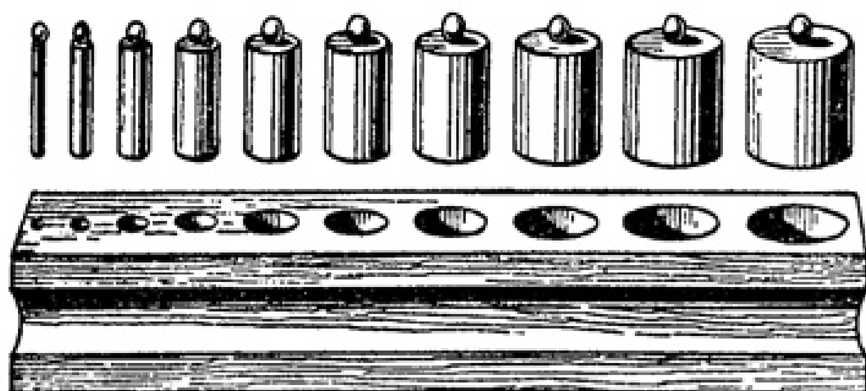
> Helen Keller é um magnífico exemplo de um fenômeno bem conhecido de todos os seres humanos: a possibilidade de libertar, pela educação dos sentidos, o espírito prisioneiro. Se um único sentido bastou para fazer de Helen Keller uma mulher excepcionalmente culta, sua vida prova o valor de um método baseado na educação dos sentidos.

Evidentemente, o material não cria o sentido onde ele não existe, mas desenvolve-o, pondo ordem nas percepções. “O material sensorial não oferece à criança ‘o conteúdo’ das percepções, mas unicamente ‘a ordem’ desse conteúdo. Faz-lhe distinguir a identidade e a diferença, as diferenças extremas e as gradações insensíveis, e permite-lhe classificá-las segundo a idéia de quantidade e qualidade”.[2]

***

E agora passemos em revista o material sensorial.

Os cilindros: Dez cilindros munidos de botões são colocados num bloco de madeira que contém cavidades para recebê-los. Assemelham-se a pesos de balança. Suas dimensões e as das cavidades correspondentes são graduadas de tal maneira que o cilindro mais grosso tenha 5,5 cm de altura e 5,5 cm e de diâmetro, e o menor 1 cm por 1 cm. Numa segunda série a altura de 5,5 cm e permanece constante, enquanto que o diâmetro varia de 5,5 cm a 1 cm. Numa terceira série, ao contrário, o diâmetro permanece constante, enquanto que a altura varia. Na quarta série, enfim, as duas dimensões variam em sentido inverso, isto é, o cilindro mais largo é ao mesmo tempo o mais baixo, e o mais fino é ao mesmo tempo o mais alto.



CILINDROS

O exercício consiste em tirar os cilindros do bloco e, depois de tê-los misturado, recolocá-los em suas respectivas cavidades. A criança exercita assim a mão, porque ela pega o botão com os mesmos três dedos com que segurará mais tarde o lápis, e pratica ao mesmo tempo um verdadeiro trabalho intelectual, comparando grandezas diversas. Esse material cativa o interesse das crianças de 2 a 5 anos, permite-lhes trabalhar sozinhas e observar por si mesmas os erros cometidos. O objetivo visado, aliás, não é fazer com que as crianças coloquem corretamente os cilindros, mas levá-las a fixar a sua atenção, a observar e a notar as diferenças que existem em objetos de aparência semelhante.[3] É para esse mesmo fim que tende o material que nos resta enumerar.

A torre cor-de-rosa: Esta é composta de dez cubos, que vão de 10 cm^3 a 1 cm^3. A criança coloca um em cima de outro, segundo o seu tamanho, depois de tê-los espalhado sobre um tapete.

Prismas: São todos do mesmo comprimento (20 cm), mas de grossura variável. A criança coloca-os segundo a sua grossura de maneira a formar uma escada desigual.

Barras: Servem para observar o comprimento. Todas têm 2,5 cm de grossura e o comprimento varia de 1 dm a 1 m. Como há dez barras, a diferença de comprimento entre cada barra e a seguinte é de 1 dm.

Esse material é colocado no chão, sobre um tapete. A mestra faz primeiramente uma demonstração de como se deve utilizá-lo, e depois deixa a criança exercitar-se sozinha.

Tabuinhas de superfície lisa e áspera: Visam exercitar o sentido do tato. A criança passa os dedos por cima, levemente, e registra as diferentes sensações que experimenta. Depois disso recebe uma caixa com amostras de tecido, que ela deve reconhecer pelo tato.

Há sempre dois pedaços do mesmo tecido, e a criança, com os olhos vendados, toma primeiramente um pedaço e em seguida trata de encontrar o outro.

Encaixes planos: Um pequeno móvel de gavetas contém formas geométricas de madeira contraplacada, assim como quadros em que elas se encaixam. Há seis gavetas, contendo cada uma seis encaixes em forma de círculos, retângulos, triângulos, polígonos regulares e irregulares. A criança ergue a forma, como fazia com os cilindros, mas desta vez é com a mão esquerda que segura o botão, enquanto que com o indicador e o polegar da mão direita segue o contorno do encaixe. Dessa maneira, exercita o punho em movimentos que lhe serão necessários para a escrita. Os encaixes planos são empregados também com cartões, nos quais são reproduzidas as mesmas formas em azul-escuro. Uma primeira série reproduz as formas completas, uma segunda traz os seus contornos em traços grossos, a terceira representa os mesmos contornos em linhas finas. A criança reconhece a identidade de forma entre o encaixe e a imagem do cartão. Exercita assim os olhos e pode descobrir o seu erro, quando, ao colocar o encaixe sobre o cartão, perceber que a forma de madeira não corresponde à imagem pintada.

Bobinas de seda de várias cores: Servem para exercitar o sentido cromático. Há três séries. Uma primeira caixa contém seis bobinas: duas vermelhas, duas amarelas e duas azuis. A criança mistura-as e as coloca duas a duas. Uma segunda caixa contém 24 bobinas de 12 cores. A terceira já não contém pares, mas oito grupos de oito bobinas, cujas cores vão do claro ao escuro. O exercício consiste em dispô-las segundo a gradação dos seus matizes.

Caixas de som: Servem para exercitar o ouvido.[4] Há seis: duas cheias de pedras, duas outras cheias de seixos e as duas últimas de areia. Sacudidas, produzem sons diferentes. A criança deve colocar juntas as caixas que produzem o mesmo som.

Em regra geral, se o material sensorial serve para reconhecer a

identidade ou a diferença entre os diversos objetos de aparência idêntica, ele é concebido antes de tudo para fixar a atenção da criança por meio da atividade muscular unida ao esforço da inteligência.

---

[1] Versão inglesa do *Manuale*. Hellen Keller era cega de nascença, e surda desde a idade de 4 anos.

[2] *Manuale di pedagogia scientifica*, p. 132.

[3] Ver fotografias no 4 e 5 no final deste livro.

[4] Ver fotografia no 6 no final deste livro.

IV
OS PERÍODOS SENSITIVOS

A linguagem

Como temos visto, o material sensorial serve antes de tudo para exercitar os sentidos (ou órgãos de percepção); por isso a mestra deixa a criança trabalhar longamente sozinha, antes de lhe ensinar a nomenclatura. Todavia, em segundo plano, esse material pode servir admiravelmente para o desenvolvimento da linguagem.

Assim, depois de ter deixado a criança fazer e desfazer muitas vezes a torre cor-de-rosa, a mestra atrai-lhe a atenção para o primeiro e o último cubo, dizendo: este é grande, aquele é pequeno. A mesma coisa com os cilindros; ela lhe ensina: este é largo, aquele é fino. Passando às cores, dirá: este é azul, aquele é vermelho. Os encaixes planos lhe dão oportunidade de nomear as formas geométricas: quadrado, retângulo, triângulo, círculo. Cada vez ela pronuncia bem distintamente o termo novo: por exemplo, retângulo. Depois pede: queres dar-me o retângulo? Enfim, pergunta: que é isto?

É o que se chama dar a lição em três tempos. Primeiro tempo: nomear o objeto, designando-o. Segundo tempo: pronunciar o nome do objeto e pedir à criança que o indique. Terceiro tempo: indicar o objeto, e fazê-lo nomear pela criança.

Desta maneira a criança aprende a servir-se de termos exatos, e ao mesmo tempo adquire uma pronunciação correta.

Entre 3 e 6 anos, a criança tem realmente a paixão de aprender termos novos; o que nos parece por vezes difícil, não o é para ela. Com efeito, por que seriam as palavras: “retângulo” ou “cilindro”, mais difíceis para reter do que, por exemplo, “Alfredo” ou “sala de visitas”? A grande facilidade que a criança possui nesta idade para aquisição do vocabulário, corresponde ao que os especialistas chamam de “período sensitivo” da linguagem. Vejamos como Maria Montessori explica a significação desse termo que ela emprestou dos biólogos.[1]

Citarei observações extremamente interessantes feitas pelo biólogo

> holandês Hugo de Vries, durante suas pesquisas sobre o desenvolvimento dos seres vivos. Ele diz, notadamente, que as mesmas condições determinariam resultados diferentes quando aplicadas a diferentes etapas do desenvolvimento individual. Condições muito favoráveis durante certo período podem tornar-se nulas ou mesmo nocivas em período ulterior...
>
> Essa verificação apóia-se em numerosos fatos positivos que se descobrem quando se observa o desenvolvimento dos seres mais diversos. Quando, em biologia experimental, assim como a definiu De Vries, se fala de condições favoráveis do meio em determinadas épocas de desenvolvimento individual, isso se prende ao fato de que todo o indivíduo é diferente nas diferentes épocas de sua vida. Não só as necessidades da vida vegetativa são outras, mas também as "atitudes" e os estados de "sensibilidade", que aparecem em momento dado, depois se atenuam e enfim desaparecem completamente. Nesses momentos, que Vries chama "períodos sensitivos", o ser em vias de formação denota atitudes claramente "criadoras" e "transformadoras", instintos que conduzem infalivelmente a satisfazer necessidades fundamentais de que depende o futuro da raça; mas uma vez passado o período sensitivo, essa faculdade desaparece. Por exemplo: sabe-se que as abelhas operárias são fêmeas incompletamente desenvolvidas; só a rainha é perfeita. Ora, esse estado de coisas está estritamente ligado à alimentação: a larva-rainha precisa de um alimento especial que a ajuda a atingir o seu pleno desenvolvimento; se este alimento lhe falta, a larva destinada à maternidade torna-se uma simples abelha operária. Existe, portanto, na vida da larva fêmea, "um período sensitivo" em que ela procura o alimento especial de que depende o seu futuro. Se lhe for dado mais tarde, quando se tiver tornado "demasiado velha", sua evolução já não será possível: será orientada para a forma da abelha operária e já não poderá voltar atrás. Aqui o fim do período sensitivo é claramente determinado...

***

Minhas experiências com as crianças levaram-me a descrever em meus livros inúmeros fenômenos que se poderiam comparar aos que acabo de citar. Há períodos durante os quais as crianças denotam aptidões e possibilidades de ordem psíquica que desaparecem com o tempo. Assim, por exemplo, elas se interessam

apaixonadamente, num momento dado, por certos exercícios que em vão procuraríamos fazê-las repetir mais tarde. Quando se concentram em determinado exercício, absorvem-se nele durante um tempo que nos parece muito longo e o executam com uma exatidão, uma paciência, de que o adulto seria incapaz. É durante um desses períodos sensitivos que se forma a linguagem. Como, nessa época, a criança se encontra às mais das vezes junto de sua mãe, a língua que aprende é a língua assim chamada "materna"; mas é certo que a criança é capaz de se apropriar então de qualquer outra língua, como acontece com os filhos dos emigrados. Em vão o adulto se esforça por pronunciar corretamente a língua estrangeira; apesar de todos os seus esforços, fica-lhe sempre um vago acento; a criança, ao contrário, aprende sem dificuldade os novos sons.

Quando se dá ao trabalho de levar em consideração "os períodos sensitivos", chega-se, na educação, a resultados surpreendentes e inteiramente opostos aos nossos velhos preconceitos sobre o progresso uniforme da inteligência e sobre o esforço necessário à aquisição de todos os conhecimentos. Quando a criança é livre para exercer suas faculdades segundo o seu "presente sensitivo", ela cresce e fortifica-se trabalhando. Aquelas que podem começar a escrever na idade normal, pelos 4 ou 5 anos, adquirem uma habilidade na escrita que não se encontra nas crianças que começaram aos 6 ou 7 anos; pois já não se encontra nessa idade a exuberância de produção que fez chamar a esse fenômeno "a explosão da escrita". Do que acabo de dizer, resulta não somente um deslocamento das diversas matérias de estudos para uma idade mais nova, mas também uma admirável eficácia e surpreendentes resultados para cada exercício executado exatamente no momento do período sensitivo correspondente.

***

Quando o método começou a ser conhecido, houve pessoas que se sentiram ofuscadas com os pretendidos "milagres" que ele

operava, porque parecia absurdo ver criancinhas executar exercícios de que os maiores não eram capazes. Entretanto, na Holanda, onde as pesquisas de Vries tinham aberto o caminho a experiências semelhantes, foi justamente esse fato que suscitou o interesse dos sábios. Eles viram nisso a confirmação dos fenômenos biológicos e acolheram com alegria a manifestação dos "períodos sensitivos" na infância humana. Fortuny e Godefroy fizeram-se baluartes e propagadores desta nova noção. Para terminar, vou citar uma página de Fortuny:

> A expressão "períodos sensitivos" para cada fenômeno de sensibilidade extraordinária e passageira de um organismo para certas condições definidas, relativos ao seu desenvolvimento, é universalmente admitida pelos biólogos. Considerada na criança e posta em harmonia com a educação, a expressão "período sensitivo" resplandece com nova luz.

---

[1] O artigo que vou resumir aqui apareceu na *Gazette de Lausanne* em 11 de março de 1932. Fora publicado antes, na Itália, na revista *Idea Montessori*, de junho de 1927, e foi inserido no livro inglês *The Child In The Church* (Sands & Co. 1930).

V
OS BEBÊS

Nascido de uma experiência com crianças de 3 a 6 anos, o método Montessori pode ser aplicado a todas as idades, porque se ocupa de dois fatores que favorecem o desenvolvimento através de toda a infância: o meio e a atitude do adulto.

A higiene moderna que criou a *nursery* ocupa-se sobretudo das funções da vida vegetativa. Ela exige que se dê à criança ar para os seus pulmões, água para a sua pele e uma alimentação sadia para o seu tubo digestivo. Mas quase não se preocupa com a sua vida humana, com suas necessidades psíquicas.

> Antigamente, numa época não muito distante da nossa, ignorava-se a higiene infantil. Que a criança se desenvolvesse segundo determinadas leis, que ela devesse ser alimentada de um modo racional, que tivesse necessidade de oxigênio e devesse ser protegida contra micróbios, eram fatos totalmente ignorados do público. Alimentava-se a criança ao acaso, expunham-na às infecções e a mortalidade infantil fazia devastações. De que se preocupavam então aqueles que cuidavam dos bebês? De lhes endireitar as pernas, enfaixando-as: de prevenir o afastamento das orelhas por meio de bonés; de comprimir o nariz para que ele se tornasse perfeito. Em suma, não era a mortalidade infantil que se apresentava como problema central.
>
> Algo semelhante se passa hoje com respeito à vida moral da criança... Esquecemo-nos de outro problema central que é uma questão de vida e de morte para o espírito da criança. Negligenciamos a sua personalidade.[1]
>
> O grande problema da educação consiste, pois, em respeitar a personalidade da criança e em não entravar-lhe a atividade espontânea, ao contrário, dar livre curso a essa atividade...Não se trata de abandonar a criança a si mesma, deixando-a fazer o que bem entende. Mas, para que ela possa ser livre, é necessário preparar-lhe um ambiente apropriado e dar-lhe os meios necessários ao próprio desenvolvimento segundo as necessidades psíquicas do momento.[2]

Maria Montessori fala muitas vezes em suas conferências das

observações que fez com os bebês: ela sublinha a importância de não abalar a sua frágil constituição com gestos bruscos e de poupar-lhes esforço, cuidando de que em torno deles tudo esteja sempre no mesmo lugar, o que lhes permite encontrar facilmente pontos de referência. A partir dos quatro meses, diz ela, o bebê se interessa pela linguagem. Se lhe falarmos suave e distintamente, ele fixará a nossa boca com atenção, removendo os lábios, e dará assim começo ao trabalho interior que deve terminar um dia na palavra. Pelos seis meses, a criança já precisa pegar objetos com as mãos a fim de exercitá-las.

Dos sete aos nove meses, quando começa a engatinhar, ela precisa de espaço livre. Seu quarto deve então estar vazio, para que ela possa locomover-se nele sem se machucar nos cantos dos móveis. O leito deve ser muito baixo e bastante largo (20 cm de altura, 1 m de largura), para que a criança possa subir nele sozinha, revolver-se em todos os sentidos e mesmo cair no chão sem perigo. Mais tarde, à medida que a criança se desenvolve, deve-se fornecer-lhe tudo o que lhe for preciso para satisfazer a sua necessidade de movimento e atividade. Antes mesmo de completar os dois anos, ela se interessa pelos cilindros e, depois, pelos quadros de abotoar. Mas simples caixas com tampas, utensílios domésticos, uma escova ou um sapato reterão melhor a sua atenção e lhe darão oportunidade de exercitar os músculos muito mais do que os brinquedos.

> O grande erro dos brinquedos é serem eles uma imitação em miniatura de objetos complicados que correspondem à nossa mentalidade de adulto (desde a cômoda de gavetas para a boneca até os navios de guerra), sendo que as crianças preferem objetos simples e fabricados com meios primitivos.[3]

Nem sempre é possível dar à criança um quarto só para ela. Cuide-se ao menos de que aquele em que ela passa a maior parte do dia não esteja atravancado de objetos que ela não deva tocar.

Quando a criança manifesta interesse por algum objeto, deixemo-la manejá-lo — se possível — quanto ela quiser, durante horas.

Experimentemos essa tática com os pequenos farsantes que, por exemplo, deixam a torneira aberta, se bem que lhos tenhamos mil vezes proibido tocar. Deixemo-los, ao contrário, tocar na torneira, mas mostremos-lhes exatamente como se deve fazê-lo e depois observemos discretamente como o fazem. Veremos como terão o cuidado de manejá-la bem e como deixarão de fazê-lo logo que tiverem satisfeito a sua curiosidade. A criança tem necessidades muito simples. É mais feliz num quarto quase vazio do que numa luxuosa *nursery*. Quando a mãe trabalha e não tem tempo de estar constantemente ao lado dos filhos, estes têm ocasião de aprender a se vestir logo que o desejarem... É pelo movimento que a criança desenvolve o cérebro, do mesmo modo que o corpo. A fim de lhe favorecer o desenvolvimento, devemos procurar-lhe um ambiente onde ela possa satisfazer a sua necessidade de atividade, lembrando-se sempre de que o nosso papel não consiste em instruir e controlar como mestre, mas em secundar e estimular como amigo.[4]

É preciso sobretudo deixar-lhe tempo para a higiene do corpo e para as refeições. Deixar a criança comer sozinha, servir-se sozinha, lavar-se e se vestir sempre que ela o deseja, é a melhor maneira de respeitar a sua personalidade nascente.

> Mui freqüentemente somos um obstáculo ao desenvolvimento da criança, em lugar de lhe ser uma ajuda. Temos dificuldade em reconhecer que são os cuidados excessivos que impedem a criança de exercer a sua atividade e, por conseguinte, de exprimir a sua personalidade. O adulto deve ajudá-la a agir, mas nunca agir em seu lugar sem necessidade absoluta. Cada vez que o adulto ajuda a criança sem necessidade, ele detém ou desvia o seu desenvolvimento. É o que acontece quando fazemos tudo para ela, aliás com as melhores intenções: quando a lavamos, vestimos, sentamos; quando a ajudamos a comer e a colocamos nessa espécie de gaiola, que é um leito de criança... Ajudar não é reprimir a vida, mas facilitar-lhe a expansão e defendê-la dos perigos que a poderiam empobrecer.[5]

---

[1] *Manuale*, pp. 1–2.

[2] *Manuale*, p. 25.

[3] *Manuale*, p. 20.

[4] *Manchester Evening News*, 3 de maio de 1932.

[5] *Manuale*, p. 5.

VI
A HERANÇA DA CULTURA

"A nossa obra de transformação não se limitou a procurar à criança um ambiente favorável e ocupações materiais apropriadas, mas estendeu-se também à organização dos estudos, isto é, ao desenvolvimento intelectual".[1]

O desenvolvimento intelectual consiste em entrar em contato com a civilização contemporânea e com a herança cultural do passado; noutras palavras, em aproveitar as riquezas espirituais da humanidade para além dos limites do tempo e do espaço. Ora, isso se tornou possível por meio da linguagem escrita. Assim, pois, para alimentar a inteligência e tornar-se um homem culto, é preciso antes de tudo aprender a ler e escrever, aprendizado que exigia antigamente vários anos de penoso trabalho, seja devido à falta de método, seja em conseqüência de métodos defeituosos.

Com o método Montessori, o tempo exigido para a aquisição da escrita e da leitura é reduzido a algumas semanas, graças a uma preparação indireta anterior.

Em lugar de analisar os sinais gráficos e decompô-los em linhas retas e curvas, obrigando o aluno a encher deles páginas intermináveis, é o movimento da mão que o método Montessori analisa, a fim de dar à criança a possibilidade de exercitar a sua habilidade motriz antes de começar a escrever.

Vimos como o material sensorial servia de preparação indireta para a escrita, desenvolvendo a agilidade do punho e dos dedos por meio de exercícios executados com os cilindros, os encaixes planos e as tabuinhas. Quanto à preparação imediata para a escrita, temo-la realizado decompondo esta última em seus diversos elementos e levando a criança a dominar cada um deles separadamente. Com efeito, "há a dificuldade mecânica de manejar a pena, traçar sinais, e, além disso, as dificuldades que põem em jogo a inteligência, a qual deve reconhecer e reter a forma dos sinais". Para esse fim o método Montessori fornece à criança três espécies de material: os

encaixes para desenhar, as letras de lixa e o alfabeto móvel.

Os encaixes para desenhar: São placas de ferro, pintadas de cor-de-rosa, nas quais são recortadas formas geométricas, pintadas de azul. A criança coloca a placa cor-de-rosa sobre uma folha de papel e traça com o lápis o contorno interior,[2] depois ergue a placa cor-de-rosa, coloca sobre o desenho a forma azul correspondente e traça o contorno exterior. Obtém assim um duplo traçado da mesma forma. Em seguida colore o desenho com traços tão regulares quanto possível, o que lhe dá ocasião de fazer com alegria o mesmo movimento que acharia penoso e aborrecido se se tratasse de alinhar “bastões”. Os encaixes para desenhar servem assim de preparação direta para a escrita.

As letras de lixa: São do tamanho de oito a doze centímetros, recortadas em folhas de lixa e coladas em cartão. Os cartões são vermelhos para as consoantes e azuis para as vogais. A letra é colocada sempre à direita, deixando à esquerda um espaço livre para que a criança apóie nele a mão esquerda e firme o cartão. O exercício consiste em tocar levemente as letras no sentido da escrita, com o indicador e o polegar da mão direita, pronunciando o som que a letra representa. Aqui, como se procede com o material sensorial, recorre-se sempre a três tempos: Eis o A, dá-me o A, que é isto?

O alfabeto móvel: Feito de letras recortadas em cartão, serve para compor palavras. Graças a esse exercício a criança traduz os sons em sinais gráficos sem ter de lutar com a dificuldade do traçado.[3] Quando se trata de línguas fonéticas, logo que a criança conhece as letras, sabe compor tudo o que quiser. Com as línguas não-fonéticas a coisa se complica, porque a criança deve aprender mais a ortografia. Serve-se para isso de pequenos objetos (ou, na falta destes, de imagens, cujos nomes se escrevem foneticamente). A criança espalha-os no chão sobre um tapete e compõe os nomes ao lado dos objetos, por exemplo: pá, vela, mala, bola *etc.* Quando tiver aprendido a compor palavras fonéticas, dar-lhe-ão a compor palavras mais difíceis, agrupadas por dificuldades. Ela estudará um

após outro os grupos seguintes: as palavras com dois *r* (carro, ferro, garrafa), as palavras com *m* antes do *p* e do *b* (campo, bamba), as palavras com *ão* (sabão, balcão etc.). É preciso cuidar bem de escolher cada vez palavras que apresentem uma só e mesma dificuldade.

As crianças desenham e compõem longamente antes de começarem a escrever; mas chega enfim o dia em que explode o fenômeno a que se convencionou chamar “a explosão da escrita”.[4] Os diversos elementos da escrita (capacidade de traçar e aptidão para reconhecer os sinais) fundem-se numa síntese e a criança descobre de repente que sabe escrever. Cobre então o quadro-negro das mesmas palavras que compôs com o alfabeto móvel. (Diga-se de passagem, nas classes Montessori o “quadro-negro” é substituído por um quadro cor-de-rosa, azul ou verde).

A leitura: Os exercícios feitos com as letras de lixa e as letras móveis preparam tanto para a leitura como para a escrita. De fato, a criança é obrigada a reconhecer as letras que a mestra lhe indica (letras de lixa) e as que escolheu para a composição (alfabeto móvel). Entretanto, contrariamente ao que em geral se pratica, no método Montessori a escrita precede a leitura. É que a primeira é acompanhada de uma atividade muscular que a facilita, e a segunda exige um esforço puramente intelectual. Quando a criança compõe palavras com o alfabeto móvel, pouco a pouco ela se põe a lê-las. É-lhe proposto então um exercício de leitura propriamente dito com o auxílio de pequenos cartões nos quais vêm escritas palavras, como por exemplo: mesa, piano, porta. A criança é convidada a colocar os cartões junto dos objetos respectivos.

Mais tarde, ela recebe uma caixa com toda espécie de pequenos objetos e cartões com os seus respectivos nomes. Todavia, como a leitura serve para fornecer não palavras, mas idéias, é preciso passar à leitura de frases completas. Sob os olhares das crianças, a mestra escreve numa folha de papel uma frase que sugere uma ação a executar, por exemplo: fecha as janelas, e passa a folha a uma das crianças. Noutra escreve: abre a porta da entrada, e noutra

ainda: traze-me uma caneta; e distribui todas essas folhas às crianças.

Estas lêem em silêncio e executam a ação sugerida. Aprendem assim a compreender o sentido do que lêem e a mestra não precisa corrigi-las, porque é pela ação que provam ter lido bem. Pode-se, pois, dizer que com o método Montessori aprende-se a escrever sem a pena e a ler sem livro. No dia em que a criança tomar um livro nas mãos, ela o lerá imediata e correntemente. A escrita impressa não apresenta nenhuma dificuldade, porque é a associação dos sinais e não a sua forma que constitui o escolho principal da leitura. A criança lê desde então com alegria, e até com paixão; e como lê inteligentemente, instrui-se ao mesmo tempo.

A gramática: Esse "pesadelo" para tantos escolares torna-se um prazer a mais para os pequenos montessorianos, graças aos "símbolos gramaticais" que substituem a repetição fastidiosa da nomenclatura gramatical: cada elemento da linguagem é, com efeito, representado por uma forma simbólica recortada em papel de cor. A análise se faz colocando por cima de cada palavra o símbolo que lhe corresponde.[5]

SÍMBOLOS DA GRAMÁTICA	
Substantivo	*Preposição*
Artigo	*Conj. coord.*
Pronome	*Conj. subord.*
Adjetivo	*Advérbio*
Numeral	*Interjeição*
Verbo	

Eis a lista dos símbolos: o substantivo – quadrado (4 cm de lado); o artigo – triângulo (2 cm de lado); o adjetivo – triângulo (4 cm de

lado); o pronome – retângulo (2 cm de base, 4 cm de altura); o numeral – quadrado (1 cm de lado); o verbo – círculo vermelho (4 cm de diâmetro); o advérbio – meio círculo preto (4 cm de diâmetro); a preposição – escada preta (4 cm de base); a conjunção – retângulo preto (2 cm x 4 cm); a interjeição – triângulo apoiado em um quadrado preto.

Para começar, contenta-se com mostrar dois ou três símbolos à criança, e pede-se a ela que analise frases simples como estas: "o gatinho negro", "o menino corre".

---

1 *Manuale*, p. 23.

2 Ver fotografia no 10 no final deste livro.

3 Ver fotografia no 11 no final deste livro.

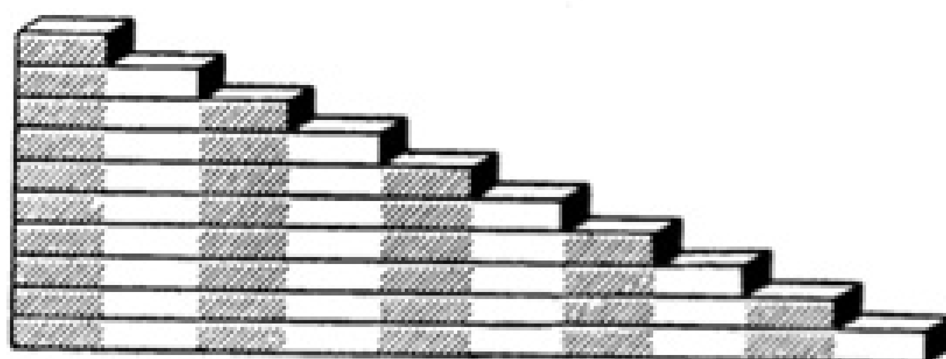
4 Ver fotografia no 15 no final deste livro.

5 Damos aqui a adaptação feita pelo Pe. Pierre Faure, S. J. diretor do "Centre d'Études Pédagogiques", por ser a mais usada no Brasil graças às diferentes experiências que orientou. A forma dos símbolos corresponde à categoria gramatical. Assim sendo, serão transparentes ou brancos sempre que a análise for apenas gramatical. Mas o verbo guarda sempre sua cor vermelha, e as palavras invariáveis são sempre pretas. Na análise lógica a função é simbolizada pela cor. Assim, todos os símbolos que representam o sujeito terão a forma correspondente às diferentes categorias gramaticais a que pertencem, mas serão todos cor-de-rosa. Os que representam o objeto direto serão azuis, *etc.*

VII
DIMENSÕES E NÚMEROS

Desde a sua entrada numa classe montessoriana, a criança adquire com o manejo do material sensorial as primeiras noções ordenadas de grandeza e de número. Os cilindros, os cubos cor-de-rosa, as barras vermelhas, são todos em número de dez e graduados de maneira sistemática. Todavia, para aprender a numeração e encaminhar-se pouco a pouco o cálculo, foi previsto um material especial.

Barras de contar: São divididas em segmentos de um decímetro, pintados alternadamente de vermelho e de azul.[1] A primeira barra de um decímetro representa 1, e as demais, sucessivamente, todos os números até 10. A imensa vantagem desse material consiste em apresentar o número sob o aspecto de um objeto único, ao mesmo tempo em que permite contar as unidades que o compõem. Isso esclarece o fato de que cada número engloba os precedentes, enquanto que contando objetos separadamente, acumulam-se na realidade unidades, e a criança é inclinada a dizer, com razão: 1 e 1 e 1 e 1... Aqui, pelo contrário, ela associa o número a uma grandeza. As barras se prestam particularmente a comparações e a combinações de grandezas; colocando, por exemplo, a mais curta ao lado da antepenúltima. Verifica-se que 9 + 1 = 10, do mesmo modo 8 + 2 = 10 e assim por diante. É útil lembrar aqui que cada vez que se ensina uma nova nomenclatura, recorre-se à lição a três tempos: eis 1, eis 2; dá-me 2; que é isto? Para aprender os algarismos, serve-se de um material semelhante às letras de lixa, isto é, algarismos recortados de folhas de lixa e colocados em cartões. A criança é convidada a tocar os algarismos como se os escrevesse, pronunciando-lhes ao mesmo tempo o nome, e depois a colocá-los junto das barras correspondentes.



BARRAS DE CONTAR

Os fusos: Quando a criança já conhece bem os algarismos apresentam-se-lhe os fusos para exercício de controle. Esse material compõe-se de duas caixas, tendo cada uma cinco compartimentos, em cima dos quais se acham escritos os nove algarismos e um zero no primeiro. A criança coloca em cada compartimento a quantidade de fusos correspondentes aos algarismos; no compartimento do zero não deve colocar nada, "porque o zero é nada".

Os tentos: Para compreender a diferença entre números pares e ímpares, faz-se um pequeno exercício, que consiste em espalhar sobre a mesa nove cartões nos quais se achem escritos os nove algarismos, e em colocar debaixo de cada um o número correspondente de tentos, dispondo-os dois a dois. Nos números ímpares um tento fica sempre isolado no fim.

Os quadros das dezenas (ou tábuas de Séguin): Há duas séries: a primeira compõe-se de dois cartões que trazem o número dez repetido nove vezes. No lugar do zero, a criança põe os algarismos sucessivos de 1 a 9, obtendo assim os números de 11 a 19. Na segunda série, os dois cartões trazem os números de 10 a 90; o exercício, que se faz como os precedentes, serve para ensinar os nomes das dezenas. Em muitas classes Montessori, depois de ter composto o número, a criança coloca ao lado a quantidade de pérolas correspondentes.

O material das pérolas: Todos os exercícios precedentes puseram bem em evidência o fato de que só há ao todo nove algarismos, e de que é combinando-os que se pode representar mesmo os maiores números. Os zeros colocados depois de um algarismo servem para indicar a hierarquia dos números. Com efeito, nunca pode haver mais que nove unidades. Quando há dez, elas formam uma dezena; do mesmo modo, só pode haver nove dezenas, porque com a décima entra-se numa nova hierarquia, a

das centenas, *etc.* Para tornar mais concreta essa maravilhosa particularidade da numeração decimal, o método Montessori põe à disposição das crianças o material das "pérolas douradas".

Esse material é feito de pérolas de cor amarela e tem a grossura de uma ervilha. As pérolas separadas servem para contar as unidades. Para contar as dezenas há barras de dez pérolas reunidas num arame; para as centenas, dez barras — isto é, 100 pérolas — formando um quadrado; para os milhares, cubos formados de dez quadrados reunidos. (Pode-se também substituir os quadrados e cubos de pérolas por quadrados e cubos de madeira).

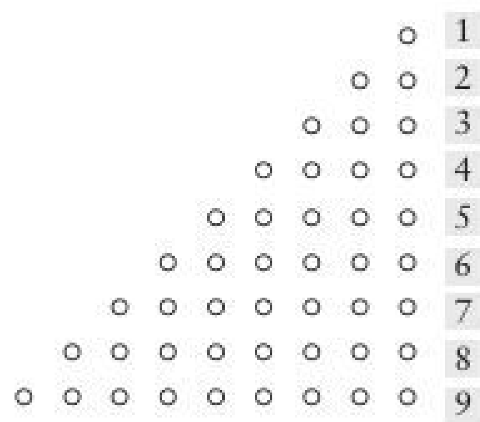
O primeiro exercício a executar com esse material chama-se "visão de conjunto"; consiste em espalhar sobre o tapete pequenos cartões contendo os números de 1 a 9, de 10 a 90, de 100 a 900 e depois um cartão com 1.000; em seguida coloca-se ao lado de cada cartão a quantidade de unidades, dezenas e centenas correspondente, ajuntando, para terminar, o cubo de mil.

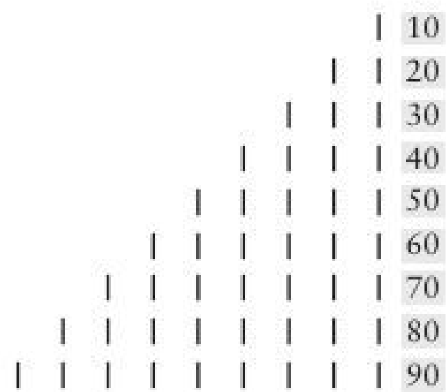
O segundo exercício consiste em "compor" grandes números com o material e com números em cartão. Assim, por exemplo, para compor um número como 3.247, a criança toma 3 cubos, 2 quadrados, 4 barras e 7 pérolas separadas...

***

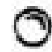
> O sistema decimal é o fundamento sobre o qual nos apoiamos para ordenar as quantidades numéricas. Introduzido desde a Idade Média pelos árabes, ele facilita o cálculo de maneira surpreendente, pois permite — mesmo a uma criança — contar grandes quantidades. Como toda a obra de simplificação, sua vantagem é a clareza. Simplicidade e clareza, eis precisamente as qualidades necessárias para colocar os fatos ao alcance das crianças.[2]

ARITIMÉTICA


1
2
3
4
5
6
7
8
9


10
20
30
40
50
60
70
80
90

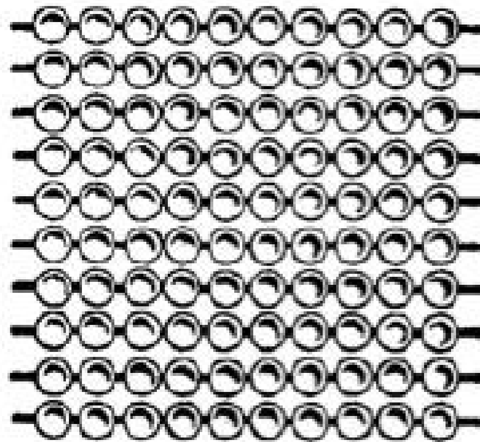
NUMERAÇÃO DECIMAL



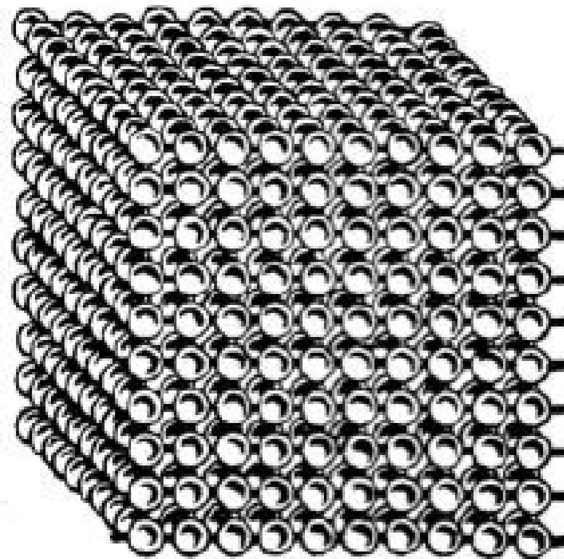
1



10

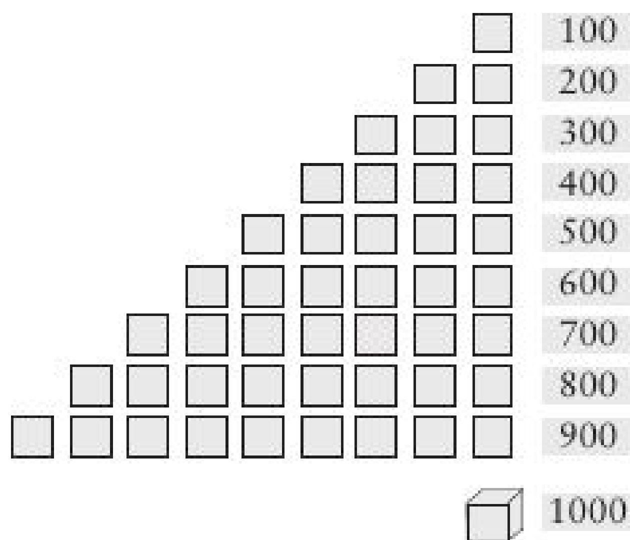


100



1000

É extremamente importante que as primeiras noções de aritmética sejam claras, porque é disso que depende a compreensão ulterior da matemática. Colocando nas mãos de seus alunos um material que lhes permite compreender as quantidades e suas relações sob um aspecto ordenado, o método Montessori ajuda poderosamente o desenvolvimento intelectual da criança.



Dar à criança os meios necessários para que se realize o trabalho interior, fazer frutificar suas energias latentes, manter despertas suas forças psíquicas, eis o nosso objetivo.

Ora, a matemática conduz à abstração, uma abstração baseada em noções exatas; ordena a inteligência, dirige-a para regiões mais elevadas e desenvolve, por assim dizer, novos órgãos de percepção. Desta maneira, o homem exercitado é capaz de compreender melhor o mundo que o cerca, porque não o percebe somente com os sentidos, mas também com a inteligência.[3]

---

[1] Ver fotografia no 12 no final deste livro.

[2] *Psico-aritmética*. Araluce, Barcelona, 1934, p. 18.

[3] Anotações pessoais de uma conferência sobre o valor da matemática, feita em Londres em 5 de dezembro de 1933.

VIII
ARITMÉTICA E GEOMETRIA

As quatro operações

As primeiras adições e subtrações podem-se fazer com as barras de contar, mas logo que a criança aprendeu a hierarquia dos números, graças ao material das pérolas, ela pode fazer adições com números grandes. Com efeito, não é mais difícil adicionar cubos de mil pérolas do que adicionar duas maçãs. As crianças "compõem", portanto, dois ou três números com algarismos em cartão,[1] depois colocam ao lado o material correspondente. Assim, para fazer a adição 2.345 + 3.456, será preciso colocar num prato 2 cubos, 3 quadrados, 4 barras e 5 pérolas separadas e noutro, 3 cubos, 4 quadrados, 5 barras e 6 pérolas separadas. Em seguida colocam-se os dois números em cartão um por cima de outro, e amontoa-se o material dos dois pratos num terceiro prato. Depois contam-se as pérolas, as unidades em primeiro lugar, em seguida as dezenas, centenas e milhares. Cada vez que se atinge o número 10, substituem-se as dez unidades por uma barra, ou então dez barras por um quadrado *etc.* E colocam-se os números correspondentes à soma debaixo dos dois outros números.

Esse exercício, assim como todos os seguintes, pode ser feito tanto coletivamente (várias crianças, cada uma com um prato), como individualmente (uma criança se serve de vários pratos).

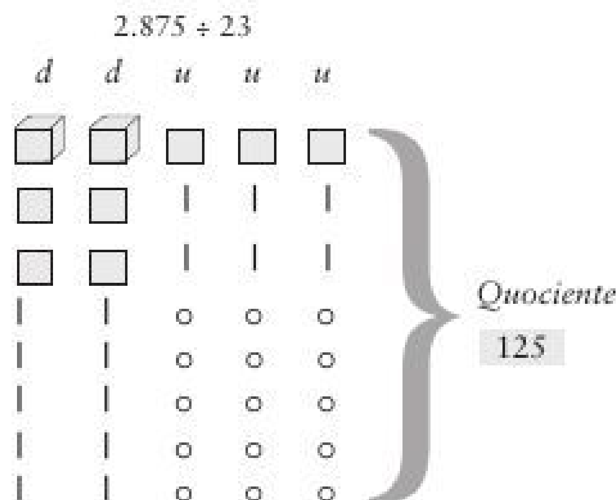
A subtração faz-se da mesma maneira, mas com esta diferença: a criança coloca no prato o material correspondente a um só número (o maior), e retira dele, em seguida, a quantidade de pérolas indicada pelo segundo número. Depois disto conta o que ficou ainda no prato e coloca os algarismos correspondentes a esse "resto" debaixo dos dois outros números.

A multiplicação, sendo uma adição repetida do mesmo número, presta-se particularmente a um exercício coletivo. O multiplicador é então representado pelo número das crianças. Assim, para

multiplicar 3.125 por 3, três crianças compõem, cada uma de per si, o número do multiplicando, e colocam no seu prato a quantidade de pérolas correspondente. Em seguida amontoam todo o material num só prato — como na adição — e contam as pérolas para achar o produto. Uma das crianças desempenha as funções de "banqueiro": encarregar-se-á de fazer todas as permutas de dez unidades por uma dezena, de dez dezenas por uma centena *etc.* Mais tarde, quando se passar à multiplicação por dois algarismos, as dezenas do multiplicador serão representadas por crianças chamadas decuriões. Cada decurião substituirá dez crianças imaginárias e tomará, por conseguinte, cada vez dez vezes mais pérolas do que os outros. Assim, para multiplicar 125 por 23, o multiplicador será representado por cinco crianças, das quais duas serão decuriões. Enquanto que as três crianças que representam as unidades receberão do banqueiro 125 pérolas cada uma, os dois decuriões receberão dez vezes mais, ou seja, 1.250 pérolas cada um. Ajuntar-se-ão em seguida todas as pérolas como no exemplo precedente.

A divisão é o inverso da multiplicação, por outras palavras, uma subtração repetida do mesmo número. As crianças representam agora o divisor, indicando quantas vezes se deve subtrair uma quantidade igual (o quociente a encontrar) a fim de esgotar o dividendo. As pérolas que representam o dividendo são colocadas num prato e o banqueiro procede a uma distribuição igual. Começa sempre por dar aos decuriões as quantidades maiores e às outras crianças quantidades dez vezes menores. Tomemos 2.875 ÷ 23. A distribuição das pérolas faz-se da maneira seguinte:

A DIVISÃO



DECURIÃO	DECURIÃO	UNIDADE	UNIDADE	UNIDADE	
1.000	1.000	100	100	100	
100	100	10	10	10	– 1 centena
100	100	10	10	10	– 2 dezenas
10	10	1	1	1	
10	10	1	1	1	
10	10	1	1	1	
10	10	1	1	1	– 5 unidades
10	10	1	1	1	

Os decuriões fazem em seguida dez pequenos montes de 125 pérolas, destinadas às crianças imaginárias, a fim de provar que todos tiveram parte igual.

Material de geometria:[2] desde a sua entrada numa classe Montessori, graças aos quadros para desenhar e aos encaixes planos, as crianças familiarizam-se com as formas geométricas.[3] Experimentam viva satisfação em reconhecê-las entre os objetos que as cercam. Ouvimo-las por vezes dizer: a janela é um retângulo, as mesas são quadrados, em casa temos uma mesa oval. Precisam desse modo as suas impressões e chegam a abstrair objetos diferentes dos que se vêem comumente.

O interesse das crianças pelas formas é dirigido para um estudo mais sistemático das superfícies com o auxílio do material de geometria. Este consiste numa série de encaixes de ferro, semelhantes aos encaixes para desenho, com a diferença, entretanto, que cada forma se compõe de várias peças e o quadro é montado numa placa que lhes serve de fundo. As três séries fundamentais são as do quadrado, do triângulo e do círculo. O lado do quadrado, a base do triângulo e o diâmetro do círculo têm a mesma dimensão: dez centímetros.

A série do quadrado compõe-se de nove quadrados: um inteiro, quatro divididos por medianas e quatro divididos por diagonais, apresentando sucessivamente peças cada vez menores.

A série do triângulo compõe-se de quatro triângulos: um inteiro e três divididos respectivamente em dois, três e quatro.

As peças obtidas por fracionamentos sucessivos representam partes derivadas de uma mesma forma primitiva e prestam-se particularmente a um estudo empírico das superfícies e suas equivalências.

A série do círculo compõe-se de dez círculos: um inteiro e os demais divididos por raios (ou diâmetros) em dois, três, quatro, até dez partes. Esse material serve sobretudo para os primeiros exercícios sobre frações. O círculo inteiro representa a unidade. Basta deslocar as diferentes peças e compará-las entre si, para que as crianças possam verificar relações como estas:

$$\frac{2}{4} = \frac{1}{2}; \frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}; \frac{1}{2} + \frac{2}{5} = \frac{9}{10}$$

***

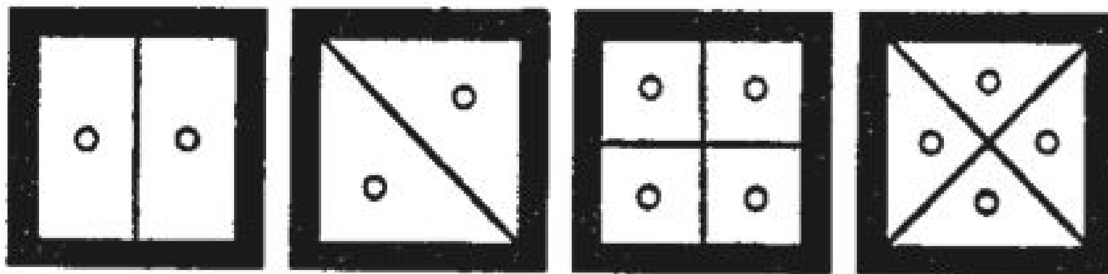
O fato de poder descobrir relações entre os objetos é o que há de mais próprio para suscitar o *interesse* da criança. De fato, um teorema não pode ser interessante para a criança que, ao ouvir enunciá-lo, não lhe

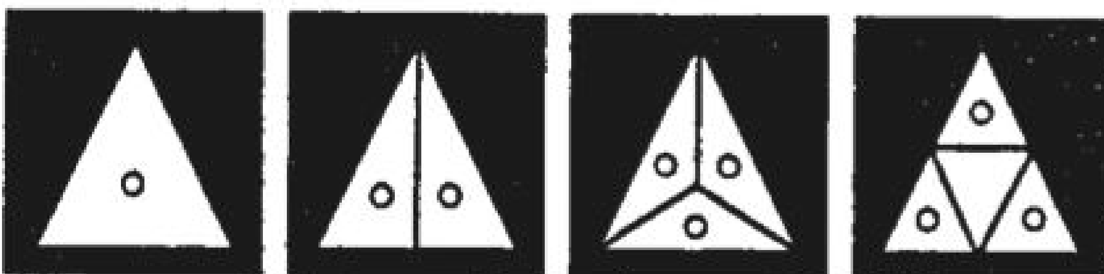
penetra o sentido nem lhe aprecia o alcance, e, além disso, deve esforçar-se por aprender de cor a solução. Em compensação, descobrir por si mesma uma solução e, possuindo o vocabulário necessário, formular o teorema de uma maneira concreta, dá-lhe estímulo e exaltação de espírito.

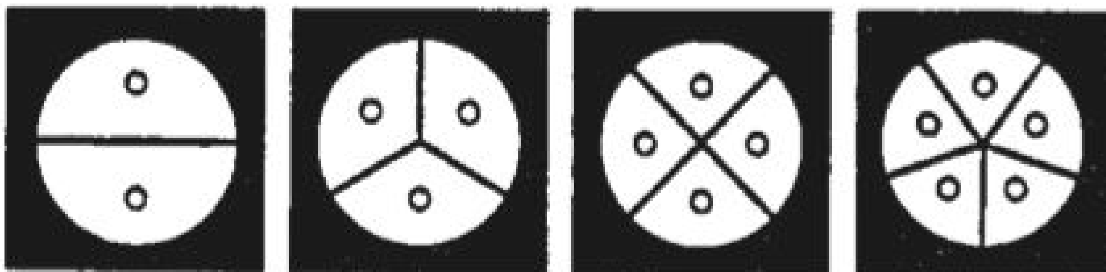
Uma só descoberta desse gênero basta para abrir ao espírito um caminho novo para horizontes desconhecidos. O importante é que surja o interesse: uma vez despertado este, vai-se de conquista em conquista.

Nosso objetivo não é fornecer um material para demonstrar de maneira clara e concreta o que se ensina alhures de maneira abstrata, mas unicamente oferecer, sob o aspecto de objetos materiais, figuras geométricas em relações entre si, formas plásticas e manejáveis que, por meio de aproximações e comparações, sejam capazes de demonstrar, ou antes, de *revelar* relações tornadas evidentes. Esse material estimula a atividade íntima do espírito, porque os olhos podem ver e a inteligência adivinhar o que um mestre jamais poderia transmitir a um espírito sem maturidade, e além disso privado de atividade intensa. É somente assim que um trabalho mental, aparentemente prematuro e superior à idade da criança, se torna possível.

GEOMETRIA







---

[1] Ver fotografia no 13 no final deste livro.

[2] Aqueles que não conhecem esse material fariam bem em recortá-lo em cartão, segundo a ilustração da página 117, para verificarem por si mesmos as combinações possíveis.

[3] Ver fotografia no 9 no final deste livro.

IX

ASPECTO SOCIAL DA EDUCAÇÃO [1]

Maria Montessori encara com freqüência em suas conferências públicas o problema da educação em suas relações com o conjunto das atividades humanas.[2] As linhas seguintes darão uma exposição sumária de suas idéias a esse respeito.

A questão da educação tomou nestas últimas décadas uma importância crescente e monopolizou a atenção geral. Em nossos dias, não só os especialistas, mas todas as pessoas cultas se interessam pela criança e compreendem a necessidade de lhe facilitar um crescimento normal.

Reconhece-se que os defeitos de crescimento são os únicos defeitos irremediáveis no adulto. Deformações físicas e psíquicas, enfermidades e crimes têm suas raízes na infância. Muito já se fez pela saúde física das crianças; agora, vai-se mais longe e procura-se proteger a sua vida psíquica, a fim de salvaguardar a energia nervosa, a força de caráter, a personalidade. Os esforços que se fazem neste sentido despertam cada vez mais a opinião pública, porque promovem os interesses sociais.

O problema da educação saiu de seus quadros antigos; faz parte, doravante, da vida dos povos. Não é isso o sinal precursor de uma revolução? Cada revolução começa, com efeito, por um movimento social.

A própria concepção de educação mudou. Trata-se de proteger vidas humanas e favorecer-lhes o desenvolvimento natural; trata-se, portanto, de uma questão social. Tudo ponderado, para evitar qualquer confusão no emprego de termos muito usados, deveríamos não mais falar de educação, mas da questão social da criança...

Muitos dos nossos contemporâneos têm procurado reformar a educação de uma maneira científica e experimental, estudando as reações psíquicas e fisiológicas da criança, a fim de satisfazer-lhe as necessidades. Mas isso não basta.

A questão não diz respeito somente à criança; para resolvê-la, não basta estudar as suas necessidades. O ponto nevrálgico da questão está na "luta" milenar entre o adulto e a criança. É portanto ao adulto que se deve dirigir antes de tudo.

Na "luta" social em foco, o adulto, que é o mais forte, oprime o seu "adversário" mais fraco. É portanto o adulto "opressor" que deve ser visado neste combate pela emancipação e libertação da criança. E quando digo adulto, não faço nenhuma distinção de raça, nem de classe, nem de situação, nem de sexo. Homens e mulheres de todas as classes e de todas as civilizações desempenham o mesmo papel com respeito à criança. Cada um de nós deve, pois, sondar a própria consciência e converter-se.

A história das emancipações sociais já nos ofereceu o exemplo de uma luta análoga: aquela que se desenrolou pela emancipação da mulher. A mulher era amada, mimada, cercada de cuidados, e o homem tomava sobre si todo o trabalho; oferecia à mulher os frutos do seu labor. A vida da mulher apoiava-se completamente na do homem, era isenta de cuidados, mas a sua alma era escrava. Sua vontade submissa. Ela definhava, porque vivia à margem das atividades sérias de vida. Em conseqüência, o seu caráter se tinha degradado, deformado, e era considerada como um ser frágil e fútil, que só se interessava pelas puerilidades, incapazes de pensar e de agir.

É exatamente esta a posição da criança nos dias que correm. Amada, acariciada, protegida, mas apartada de toda a atividade séria. A obediência e a submissão são as únicas virtudes que se exigem dela, e sua atividade só encontra refúgio nos brinquedos ou no mundo imaginário criado por uma fantasia reprimida, mas transbordante. Não tem vida própria, não é considerada como uma personalidade humana, com interesses sérios, que tem necessidade de agir para se desenvolver.

A criança vive num meio que o adulto construiu para si, e por isso não pode adaptar-se. Eis porque é considerada como um elemento de desordem, relegada, isolada e colocada sob estrita vigilância.

A alma da criança é tão negligenciada, que dir-se-ia não existir. Todos parecem ignorar que a criança tenha necessidade de uma ocupação séria e de uma ação que a ponha em contato com a realidade; parecem ignorar que ela sinta vivamente a sua própria dignidade.

> E no entanto, ninguém mais do que a criança tem o direito de satisfazer as suas mais elevadas necessidades, porque é ela quem constrói o homem de amanhã.
>
> Ora, se não forem satisfeitas essas exigências, elas se refletirão no adulto de amanhã sob a forma de estagnação mental, de desvio do caráter, de anomalias psíquicas, que tornam a personalidade fraca e vacilante. A criança que não aprendeu a "agir sozinha", a orientar as suas próprias ações, a dirigir a sua vontade, virá a tornar-se o adulto que se deixa levar por outros, porque tem sempre necessidade de apoio.>
>
> Mas onde se encontra então o ambiente em que a criança possa agir e desenvolver-se?[3] Onde há o meio social criado expressamente para ela? Não existe. Há muitos objetos e móveis destinados ao uso das crianças, mas em todos eles encontramos sempre o estigma da escravidão. Basta pensar nesses pequenos leitos cercados de uma barreira, que mais se parecem com jaulas; nesses móveis para crianças decorados com pinturas grotescas e cores berrantes, como para mostrar a inferioridade de seres considerados como desprovidos de todo o sentido estético [...].

Eis os dois fatores que o método Montessori procura transformar: o meio e a atitude do adulto. Esse método fornece meios práticos para transformar as relações entre adulto e criança e para pôr em ação o princípio do respeito devido à personalidade humana.

---

[1] Extratos de uma conferência pública lida por Maria Montessori em italiano, e traduzida frase por frase para o inglês em 6 de maio de 1929, em Londres, Central Hall, Westminster.

[2] Uma série de conferências sobre esse assunto foi feita em Amsterdam, em agosto de 1932; publicou-se um resumo dessas conferências em *L'Éducation* no decorrer do mesmo ano.

[3] Ver fotografia no 2 no final deste livro.

X
LIBERDADE E DISCIPLINA

Muitas pessoas são atraídas pelo método Montessori por amor da liberdade. Sofreram tanto a opressão dos adultos em sua infância, que nada lhes parece mais belo, mais nobre e mais justo do que trabalhar pela libertação da criança. Todavia, inquietam-se com as dificuldades que a realização desse ideal apresenta na prática. Como aliar o respeito pela liberdade individual com as exigências da vida social? Eis o problema. Parece insolúvel, porque termina num dilema: ou concedemos a liberdade, e teremos a desordem, ou então, para manter a disciplina, sacrificamos a liberdade.

Mas o dilema está mal enunciado, porque "não se trata de abandonar a criança a si mesma para que ela faça o que quiser, mas de lhe preparar um ambiente onde possa agir livremente?".[1]

A liberdade montessoriana não é, pois, licença: ela significa independência. Todo o aperfeiçoamento implica uma conquista de independência e conseqüentemente um desapego dos apoios aos quais se tem recorrido até então. Ao nascer, a criança se desprende da mãe para viver uma vida fisiologicamente autônoma. Desde então, cada novo progresso que marca uma etapa no desenvolvimento implica um passo a mais rumo à independência. Por que se festeja com alegria na família o primeiro passo do bebê e o aparecimento do primeiro dente? É que a criança, doravante, se torna capaz de ficar sem o seio materno e sem os braços que a sustentavam, de mastigar, ela própria, o seu alimento, e de andar sozinha, como um homem. Quanto mais ela se desenvolve e se aperfeiçoa, tanto mais pode agir por si mesma e se torna independente dos outros, isto é, livre.

O método Montessori dá a liberdade à criança na medida em que a ajuda a se tornar independente. Temos visto como, pela educação muscular, sensorial e intelectual, ele dá a ela os meios de agir sozinha e de precisar cada vez menos do auxílio do adulto. Certamente, antes de chegar a isso, a criança deve perseverar num

esforço contínuo para aprender, por exemplo, a amarrar os sapatos, a andar sobre a linha traçada diante dela, a formar palavras com as letras. Mas ela o faz de bom grado, porque todos esses exercícios correspondem à sua necessidade íntima de aperfeiçoamento e oferecem um objetivo preciso à sua atividade.

E essa atividade dirigida para um fim preciso leva a uma disposição que orienta a criança para um real domínio de si.

Além disso, a criança é deixada sempre livre para escolher a sua ocupação segundo a necessidade do momento que corresponde ao seu período sensitivo, e sem se preocupar com os seus vizinhos. Permanece livre para ficar "sem fazer nada" (o que significa: repousar ou recolher-se), contanto que não perturbe os companheiros. Duas leis regem portanto a comunidade de uma classe Montessori: o respeito pelo trabalho de outrem e o emprego correto do material.

> Quem não vê que essa perfeita organização do trabalho permite o livre desenvolvimento das energias interiores e dá à criança a calma e o contentamento? Nessas condições de trabalho, a liberdade serve para aperfeiçoar a atividade e para atingir uma verdadeira disciplina, resultado imediato dessa "calma" e desse "contentamento". A liberdade sem organização do trabalho seria inútil. A criança que fosse deixada livre sem os meios para trabalhar estaria perdida, do mesmo modo que um recém-nascido deixado livre e sem alimento morreria de fome. A organização do trabalho é, por conseguinte, a pedra angular de nosso edifício.[2]

Respeitar a personalidade da criança não quer dizer, por exemplo, deixá-la inclinar-se sobre o peitoril da janela com o risco de cair na rua, ou deixá-la empanturrar-se de açúcar com o risco de se tornar doente, ou ainda deixá-la fazer trens com as barras, casas com as letras de lixa. Não; é respeitar a sua atividade construtiva da personalidade, é não tomar o lugar da criança quando esta trabalha utilmente. Sem temer faltar ao seu ideal, a mestra montessoriana deve cuidar: 1. de que as crianças não se prejudiquem nem se machuquem; 2. não atrapalhem as outras; 3. não empreguem o material a torto e a direito; 4. não percam o tempo repetindo

indefinidamente os mesmos exercícios, quando não tiverem coragem ou idéias para variar.

"Não quero dizer que a mestra deva aprovar tudo o que a criança faz, nem que não deva julgá-la, nem que não deva fazer algo para desenvolver a sua inteligência e sentimentos. Bem ao contrário, nunca devemos esquecer que o nosso objetivo é educar, ser autênticas educadoras".[3] Passividade da mestra não significa inércia nem negligência do auxílio necessário.

***

Mas como fazer para começar uma classe com crianças que ignoram o método e estão habituadas a uma severa vigilância, com crianças turbulentas, dissipadas e até então "reprimidas"?

As montessorianas mais experimentadas começam pelos exercícios de equilíbrio; iniciam nas diversas atividades da vida prática e procedem à análise dos movimentos necessários às "boas maneiras"; para terminar, introduzem a "lição do silêncio". À medida que as crianças se acalmam, vão trazendo o material e mostrando cada vez como empregá-lo. Uma vez despertado o interesse das crianças, logo que estas adquirem o método de trabalho, a disciplina estabelece-se por si mesma.

> Os resultados que obtivemos são surpreendentes; as crianças demonstraram um amor pelo trabalho que ninguém suspeitava. Seus movimentos são mais que "corretos", são graciosos, de tal modo se tornam calmas e ordenadas. A disciplina espontânea e a obediência que se manifestam em toda a classe constituem o mais belo triunfo de nosso método.[4]

---

[1] *Manuale*, p. 25 (Ver fotografia no 9-a no final deste livro).

[2] *Manuale*, p. 176.

[3] *Spiritual Preparation Of The Teacher*. Reprint from The School Guardian, dezembro de 1930.

[4] *Manuale*, p. 173.

XI
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIÃO

Não há aperfeiçoamento humano que não possa ser útil à vida religiosa. Cultura intelectual e estética, disciplina muscular e mental, podem ter uma aplicação na prática da religião.

Por isso o método Montessori, que fornece à criança o ambiente e os meios apropriados para o desenvolvimento de sua personalidade humana, prepara maravilhosamente o terreno no qual desabrocha a vida moral e religiosa.

Não separo as duas, porque não há vida religiosa sem moral, elevação de espírito sem esforço, doutrina sem uma disciplina.

Deixemos, como sempre, falar a própria Doutora.[1] Ela conta as impressões que causou a um sacerdote missionário a leitura do seu livro:

> A humildade e a paciência da mestra, a supremacia das ações sobre as palavras; os exercícios sensoriais considerados como ponto de partida da vida da alma; o silêncio e o recolhimento que se obtêm das crianças; a liberdade deixada à alma infantil em seu esforço pela perfeição; o cuidado minucioso de prevenir e corrigir o que é mal, mesmo um simples erro e até a menor imperfeição; o controle do erro inerente ao material didático; o respeito pela vida interior da criança, tudo isso eram princípios pedagógicos emanados evidentemente do Catolicismo.[2]

Quer dizer que as crianças das escolas Montessori se tornam por assim dizer automaticamente religiosas e infalivelmente boas? A Doutora não tem, decerto, a ingenuidade de acreditá-lo.

> Que as crianças das escolas Montessori tenham melhor comportamento, sejam mais sérias, mais obedientes e mais senhoras de si mesmas, isso não diz respeito à formação intrínseca da bondade. A criança formada por nosso método beneficia-se de um meio apropriado ao seu desenvolvimento; mas ela não é por isso realmente boa no sentido da virtude sobrenatural. Pode-se dizer o mesmo de um homem que, não tendo sofrido intoxicação nervosa, é mais calmo, mais equilibrado e, portanto, melhor que o que está embriagado. Essa

diferença, entretanto, vem do álcool e não do coração.

Consideremos, pois, o nosso método como um socorro, uma contribuição para o bem-estar da criança. Graças a esse socorro, sua alma é fortificada, sua inteligência esclarecida e mais equilibrada. Muitas obscuridades e desfalecimentos devidos à fraqueza moral desaparecem, porque, fortificando-se, a alma adquire o poder de resistir às influências nocivas, do mesmo modo que um corpo vigoroso resiste às epidemias.

Há evidentemente mais do que isso. A orientação deliberada para o bem, o sacrifício feito por amor, o serviço heróico e a santidade não podem ser atingidos por um tratamento psicológico racional. Entretanto, um homem forte e puro estará mais bem disposto para receber a graça de Deus e fazê-la frutificar.[3]

***

No que concerne ao ensino propriamente dito da doutrina religiosa, quais são os conselhos da Doutora?

Freqüentemente me são feitas perguntas acerca da instrução religiosa: querem saber se as lições devem ser breves ou prolongadas, escolhidas pela mestra ou deixadas ao arbítrio das crianças, e assim por diante. Falam da instrução religiosa como se se tratasse de uma “matéria escolar”. Minha resposta a tudo isso é que não considero a religião uma “matéria” a ensinar.

A preparação da criança para a prática da religião é algo infinitamente mais vasto do que a memorização de certas verdades intelectuais. É uma vida em si mesma.

Talvez me faça compreender melhor por uma comparação. Conduzidos por Lutero, os protestantes tomaram a Bíblia como última palavra em matéria de religião, como autoridade suprema. Eis porque desde Lutero, em razão de sua influência, a leitura da Bíblia foi considerada como o dever essencial do protestante. Logo, importava aprender a ler em vista da educação religiosa. Ora, atualmente, acontece muitas vezes que protestantes ensinem a ler aos seus filhos sem lhes dar nenhuma formação religiosa.

Para ser um bom católico, não é absolutamente tão importante

aprender a ler. De fato, houve sempre e há ainda inúmeros católicos que não sabem ler. Em compensação, para ser bom católico, há certas coisas que é preciso aprender a fazer.

Assim, a criança católica deve aprender a fazer o sinal da cruz, comportar-se dignamente na igreja, levar objetos tais como velas ou flores nas procissões. Deve aprender a preparar-se para os sacramentos, a seguir a ação da missa, a participar nas cerimônias da Igreja. São coisas a fazer, a executar, e não a ler.

Ora, por pouco que se reflita nisso, vê-se que a maior parte das atividades infantis numa classe Montessori constituem por si mesmas uma preparação, e das mais preciosas, para essa participação ativa na vida da Igreja.[4]

É aqui que se manifesta a originalidade de Maria Montessori. Seu gênio de pedagoga fez-lhe descobrir a importância do movimento; noutras palavras, do esforço muscular na vida mental da criança. Ela resume numa palavra: “A criança compreende movendo-se”. Isso a leva a pressentir a importância da liturgia na formação da vida religiosa.

A liturgia, expressão magnífica do conteúdo da fé, pode em verdade ser chamada o método pedagógico da Igreja Católica, a qual, não contente com instruir os fiéis pela pregação da palavra, quer ainda tornar vivos os atos da religião, permitindo aos fiéis participarem neles. Para encontrar um alimento vivificante para a sua alma, a criança nada mais tem a fazer do que abrir esta porta resplandecente de luz divina, de toda a solenidade das gerações passadas e do fervor dos santos, para os quais a liturgia abriu a passagem da graça.

Se, mesmo para o adulto, importa não somente conhecer, mas ainda viver a sua religião, isso importa ainda mais para a criança, que é muito mais capaz de a viver do que de a compreender. Não é o problema da educação religiosa o mesmo que o de todos os métodos de ensino? Com efeito, o conhecimento nunca é outra coisa senão o primeiro passo indispensável para conduzir a alma pelo caminho da vida.[5]

---

[1] Maria Montessori, tendo sido a primeira e, durante muito tempo, a única médica na Universidade de Roma, era chamada simplesmente “a Doutora” pelos que a cercavam.

[2] *The Child in the Church by Maria Montessori*, edited by Mortimer Standing, London, Sauds & Co. 15 King Street Convent Garden, 1929, p. 2. Todos os excertos que seguem são tirados da mesma obra.

[3] *Ibid*., p. 160.

[4] *Ibid*., p. 160.

[5] *Ibid*., pp. 3 e 4.

XII
METAFÍSICA MONTESSORIANA

Como se explica que ao lado de resultados surpreendentes, verificados nos meios mais diversos, o método Montessori só tenha causado por vezes decepções? É que só se tem procurado ver nele uma "técnica", um conjunto de processos engenhosos destinados a acelerar os progressos escolares da criança. Julgou-se que o material por si só operaria milagres.

Inútil entrar nos pormenores dos inumeráveis erros cometidos nas classes assim ditas montessorianas. Por isso a Doutora falava delas com um sorriso nos lábios. Seu inalterável bom humor ante as deformações grotescas do seu pensamento deixou-me por muito tempo perplexa. Onde eu via um fato doloroso, ela parecia não ver mais que extravagâncias. Com o tempo, compreendi que a sua serenidade era uma forma de convicção: a certeza de que uma caricatura jamais atinge a verdade em si mesma.

Todos os erros pedagógicos podem ser atribuídos, creio eu, a *uma confusão dos valores, substituindo-se o meio pelo fim*.

Cada vez que se exagera a importância de um meio, ou se detém nele, ele se torna um estorvo e um obstáculo. Então, em vez de aproximar do fim, afasta.

Quando a mestra montessoriana faz as crianças andarem sobre a linha, quando lhes mostra o emprego deste ou daquele material, ou insiste sobre determinado gesto, é preciso que tenha sempre presente ao espírito o objetivo que visa. Sem isso. "as crianças perderão o tempo, como os prisioneiros no pátio da prisão" — disse-me certo dia a Doutora — e o emprego do material degenerará em ritualismo.

Ora, qual é o objetivo da mestra montessoriana? Será tornar o trabalho mais fácil ou mais atraente? Será instruir, divertindo ao mesmo tempo, como se diz tantas vezes? Não, não é isso. O objetivo da montessoriana é *favorecer o desenvolvimento da personalidade, impulsionando o esforço.*

Sem esforço, não há progresso possível; mas, por outro lado, o esforço mal orientado produz a fadiga e o aborrecimento, senão a revolta. Bem orientado, ao contrário, é fator de progresso.

O material deve servir para provocar o esforço e desprender a criança do adulto. Em seguida, tendo adquirido o hábito do esforço e da concentração, a criança se desprenderá do material.

Porque, diz a Doutora, “todo progresso é um desapego”.

Em substância, o método Montessori implica uma metafísica e seus processos conduzem ao desenvolvimento harmonioso da personalidade, isto é, ao *estabelecimento da supremacia do espírito*.

Sem essa supremacia, a personalidade humana não pode funcionar harmoniosamente; os elementos que a compõem dissociam-se como numa máquina desarranjada. Então surgem, inumeráveis e insolúveis, “os problemas pedagógicos”: desobediência, falta de atenção, preguiça etc., sintomas de desmembramento da personalidade.

Para compreender a evolução do método Montessori, é preciso não se esquecer de que ele começou por uma experiência científica. Tendo criado para a criança um ambiente favorável, conforme às suas necessidades físicas e psíquicas, a Doutora viu surgir-lhe ante os olhos uma personalidade harmoniosa, com suas forças bem hierarquizadas. Pode-se dizer que a classe Montessori foi um laboratório de psicologia experimental que permitiu ver na criança aquilo que tantas vezes se tem negligenciado: um espírito.

Ao cabo de trinta anos de experiência, a Doutora foi levada a considerações que ultrapassam o domínio da psicologia experimental para entrar no plano da metafísica.

> A diferença entre estes dois — termos “carne animada e alma encarnada” — é essencial. A carne animada é uma carne que se move porque tem um motor: a alma. É uma concepção mecânica.
>
> A alma encarnada, ao contrário, encerra a idéia de uma *finalidade*. É a alma que age, depois de ter tomado posse da carne, e sua atividade é a

> de um *ser*, de um *eu* que tem um papel determinado na harmonia universal.
>
> Em geral, as teorias modernas da nova educação consideram a criança como uma carne animada, sendo que na realidade a criança revela o maravilhoso trabalho oculto de uma alma em ato de se encarnar.[1]

À luz dessas idéias, a vida da criança aparece como o esforço patético do espírito empenhado na conquista da matéria. Fazer do corpo um instrumento do espírito, eis a obra da criança.

Desde então, o dever do adulto consiste em secundá-la, favorecendo-lhe a atividade. "A criança constrói a sua personalidade movendo-se", diz ainda a Doutora. Donde a necessidade de lhe fornecer "motivos de atividade" (o material) e limitar a intervenção do adulto:[2] "Para que a criança possa crescer, é preciso que o adulto diminua".

Penetrada dessas idéias, a montessoriana adota espontaneamente uma atitude de respeito em face da criança. Fala-lhe pouco e em voz baixa, guarda-se de interrompê-la, nunca perde de vista a obra grandiosa a que assiste.

A experiência montessoriana, feita primeiramente com crianças de 3 a 12 anos, estendeu-se depois até aos 17 anos, idade do bacharelato. Tratava-se também de saber se o Método era aplicável a crianças de menos de 3 anos. Guiada pela Doutora, tentei a experiência: pus em prática os princípios do Método e os vivi com meu filho desde o dia do seu nascimento. A pedagogia científica abraça portanto, doravante, todo o conjunto da vida da criança, com todas as fases da luta pela supremacia do espírito.

---

[1] Maria Montessori, *Revista Montessori*, 15/11/1931, A. Stock, Roma.

[2] Ver fotografia no 8 no final deste livro.

I
A EDUCAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

O Método Montessori é conhecido sobretudo por seu lado espetacular: mobiliário atraente, material didático engenhoso, precocidade dos alunos, disciplina de trabalho. Tais são, com efeito, elementos constitutivos do Método, mas, para apreciar-lhe todo o alcance, é preciso conhecer ainda vários outros desses elementos.

"Deixai as crianças livres para se moverem, livres para escolherem o seu trabalho, para interrompê-lo e recomeçá-lo".[1] Eis o que a Doutora pede antes de tudo. É pelo movimento que a criança organiza e constrói a sua personalidade. Sem a possibilidade de se mover, ela não chegará ao domínio de si; sem a ocasião de escolher, não conseguirá a decisão. Logo, para se tornar consciente e responsável, a criança precisa de liberdade.

Essa palavra inquieta. As mais das vezes ela assusta. Muitos a confundem deploravelmente com desregramento, desordem. Além disso, ela suscita problemas difíceis, discutidos desde séculos pelos filósofos.

Para resolver a questão, Bergson a transpôs do plano especulativo para o plano psicológico, e aí, pela observação dos fatos, chegou a esta conclusão: o homem é livre enquanto é consciente.

Um ato é livre enquanto é querido. A evolução vai da inconsciência à consciência. Todo progresso é uma conquista, uma libertação das contingências, e nesse caso, liberdade significaria triunfo da consciência e seria sinônimo de responsabilidade.

A concepção bergsoniana da liberdade, ao que me parece, encontra no método Montessori uma aplicação prática. Não que a Doutora tenha alguma vez pensado nas teorias de Bergson; ela provavelmente as ignorava quando fundava todo o seu sistema de educação sobre a atividade da criança. Mas tendo penetrado no domínio psicológico, descobriu aí, como Bergson, que liberdade e

consciência eram correlativas e complementares uma da outra. Elaborou então uma disciplina de trabalho que favorecia a atividade livre e o esforço consciente.

Pela educação motora, ela torna a criança consciente de seus membros e senhora de seus movimentos. Pela educação sensorial, ela a torna consciente do meio ambiente e ensina-lhe a avaliar diferenças e similitudes.

Pela educação intelectual praticada de maneira que todo o esforço seja acompanhado de uma atividade muscular, ela a torna consciente de sua constituição psicofísica e a habitua a fazer do seu corpo o instrumento do espírito.

Daí uma técnica especial: necessidade do material didático que estimula a atividade da criança, e daí também a importância da atitude discreta e passiva do mestre.

O material é conhecido, por vezes copiado e adotado fora de uma classe Montessori; mas depois de alguns ensaios o abandonam. É que o material não dá nenhum resultado sem o seu complemento essencial: o comportamento do mestre. Esse comportamento é uma condição *sine qua non* de êxito. A Doutora fez disso uma lei, e ensina — sob a forma de aforismo, que repete em todos os seus cursos:

“Quanto mais ativo é o mestre, mais passiva é a criança. Quanto mais passivo é o mestre, mais ativa é a criança”.

Ou ainda:

“O papel do mestre consiste em favorecer a atividade da criança”.

Os educadores que compreendem a importância da atividade, que condenam a passividade e denunciam desse modo o perigo do cinema, das longas horas de imobilidade num banco de classe, propõem as mais das vezes como derivativo a ginástica, o canto, a marcha, numa palavra, movimentos conjuntos executados sob comando. É que não fizeram a distinção entre gesto automático e gesto consciente, entre atividade automática e atividade consciente.

Para favorecer ou provocar a atividade espontânea, o método Montessori oferece à criança “motivos de atividade” que exigem sempre um esforço mental e um esforço muscular simultâneos.

Porque o corpo não é somente instrumento do espírito, mas também apoio e substrato do mesmo espírito. Eis porque, em todas as religiões, a oração — arroubo supremo do espírito — é sempre acompanhada de gestos rituais; eis porque, em todas as cortes, o respeito pelo soberano toma a forma de etiqueta, que é uma disciplina do gesto. O gesto detém o pensamento inconstante que se extravia, e é a expressão direta da vontade.

Para favorecer a atividade da criança, o adulto deve refrear a sua.

Não corrijais inconsideradamente. Deixai a criança corrigir-se a si mesma. O controle do erro deve estar inerente ao material didático. Assim como abrindo à força um botão de rosa impede-se a eclosão, ou quebrando a casca do ovo destrói-se a vida, assim também, interrompendo as atividades normais da criança, desviam-se as suas forças construtivas e impede-se o desenvolvimento de sua personalidade. Tais são os ensinamentos da Doutora aos educadores, e ela os resume nesta fórmula lapidar: “Toda intervenção inútil produz uma suspensão de desenvolvimento”.

É claro que apagamento e discrição no mestre não significam negligência ou abandono. Pelo contrário, é preciso muita previdência no preparo do ambiente e uma vigilância contínua para não se perder de vista a finalidade da educação. Nada de campainhas, nem de apitos. Uma frase dita em voz baixa: “É hora”, bastará. A obediência não deve ser um reflexo automático dos nervos, mas um ato consciente da vontade. Pela atividade, liberdade e esforço, obtém-se nas classes Montessori essa disciplina espontânea que causa admiração aos visitantes.

A criança torna-se desse modo senhora de si mesma. Certo dia, um pequeno de três anos me dizia: “Refleti bem com minha cabeça, e ordenei aos meus dedos que fizessem nós. E o consegui”.

A humilde atividade dessa criança, atividade refletida e querida,

era, conforme a definição bergsoniana, um ato livre.

A liberdade que Maria Montessori reclama para a criança, liberdade de agir sem a pressão de forças exteriores, é portanto a condição necessária para conseguir o que é o objetivo da educação — e de toda a evolução em geral: o pleno desenvolvimento de *uma personalidade consciente e responsável*.

---

[1] A Doutora nunca diz "jogo" para a atividade infantil. Jogo designa uma atividade frívola, como a dos adultos que lançam uma bola ou ferem uma mesa verde com cartões retangulares... Os adultos jogam o tênis, o *bridge*. Mas a criança, quer alinhe bobinas de cor, quer coloque tentos debaixo de números, ela trabalha, e trabalha para construir o homem.

II
MARIA MONTESSORI E A ESCOLA NOVA

Ante a tendência de muitos em confundir o método Montessori com o de vários pedagogos modernos, e ante os esforços dos representantes da Escola Nova por se aproximarem de suas idéias e as apresentarem como mais ou menos vizinhas das deles, a inovadora se viu obrigada, em várias ocasiões, a precisar a sua posição e marcar o que a separa de outros reformadores da educação.

A Escola Nova, dizia ela durante algumas lições e palestras a que assisti, preocupou-se com a fadiga mental das crianças, assim como com as deformações do caráter provocadas pela "pedagogia repressiva". E procurou remediá-la aliviando os programas, suprimindo os exames e abolindo a disciplina. Com isso, terá a Escola Nova respondido às necessidades da criança? Pode-se admitir a abolição da disciplina num mundo cuja organização social complicada exige a observância de regras sem número?

Será oportuna a redução do trabalho mental num mundo cada dia mais artificial, onde o indivíduo é menos cercado de fenômenos da natureza do que de produtos da indústria e de fenômenos da ciência?

É preciso, ao contrário, intensificar a cultura e a disciplina, porque elas respondem às exigências primordiais da personalidade infantil, tais como: crescer, ultrapassar-se e aceitar o mundo tal como ele se apresenta.

A fadiga vem do aborrecimento. Para que a criança trabalhe intensa e alegremente, sem ser preciso coagi-la, é preciso antes de tudo despertar-lhe o interesse. É esse precisamente o papel do mestre. Para despertar o interesse da criança, é preciso saber dirigir-lhe a atenção para certos detalhes de execução que exigem maior esforço. Mas uma vez que a criança tome interesse e trabalhe, já não se deve intervir, nem ajudá-la, nem lhe falar, nem mesmo corrigi-la (a menos que haja desordem). É preciso levá-la a

corrigir-se por si mesma.

Interesse, Exercício, Aperfeiçoamento, Apuramento: eis as etapas que percorremos, porque o nosso objetivo não é comunicar este ou aquele conhecimento, mas ajudar a criança a se tornar melhor, mais sensível, mais forte e mais equilibrada.

As deformações do caráter provêm de que o adulto se sirva muitas vezes de sua autoridade para quebrar a vontade da criança.

Isto é um pecado contra a natureza, porque um homem de vontade quebrada é um ser enfraquecido.

Educar não é quebrar a vontade, é conduzi-la, de maneira que possa agir com ordem sob o governo da razão. A finalidade da educação é favorecer o desenvolvimento da personalidade humana. Para isso, é preciso dar à criança a possibilidade de exercer a sua vontade. É agindo que ela a exerce. É preciso que a criança se habitue a dirigir a sua atividade segundo a própria escolha. Para se organizar, para se tornar senhora dos instrumentos da vontade, a criança deve não somente agir, mas também "querer" o que faz. É pela escolha e pelo esforço espontâneo que o ser humano constrói a sua personalidade.

Com muita freqüência, o mestre moderno procura tornar-se como que um colega dos seus alunos. Discute com eles. Não é esse o seu papel. É bom, não há dúvida, ensinar às crianças a discutir entre si de maneira correta. Da discussão pode jorrar a luz; mas não pode haver uma discussão entre a ignorância e a sabedoria. O espírito vacilante da criança precisa de um apoio, de uma referência infalível, tão segura e tão discreta em seu gênero como o indicador das estradas de ferro para o adulto que quer tomar o trem.

Conseqüentemente, a missão do mestre será mostrar-se como animador e guia, abrir perspectivas novas, estimular, mas nunca deprimir nem opor obstáculos.

Assim como o médico é o protetor da vida física, o mestre é o protetor da vida espiritual da criança. Ora, o que acontece hoje? O mestre coloca o aluno diante desta alternativa: se passares no

exame, terás uma posição na vida; se fores reprovado, só te restará morrer. É a própria vida que está em jogo no exame.

Algumas Escolas Novas tentaram substituir o exame por testes mentais. O processo difere, mas a ameaça permanece a mesma. É sempre um julgamento pronunciado sobre o conjunto das aptidões, segundo um dado arrancado arbitrariamente do aluno em determinado momento.

Não há proveito algum em abolir as provas (exames ou testes). O que é preciso é mudar a maneira de ensinar: substituir o trabalho forçado pelo trabalho livre. Em nossas classes, o trabalho, feito de escolha e de esforço, é um exame contínuo, muito mais revelador que os exames ocasionais. Mas não assusta os nossos alunos. Eles o apreciam, ao contrário, como se aprecia sempre a ocasião de mostrar a própria força e de recolher as provas do seu valor.

Para secundar a criança com eficácia, o adulto, ao invés de se condoer da fraqueza do seu jovem discípulo, tornar-se-á o auxiliar de suas energias latentes; não procurará tornar-lhe a vida mais fácil, mas torná-lo, ele próprio, mais forte, para enfrentar as exigências da vida.

III
A POSIÇÃO DE MARIA MONTESSORI NA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA

Quando procuramos as fontes de nossa civilização européia, chegamos necessariamente à Grécia. É de lá que nos vêm as idéias que moldaram os nossos costumes. Entre os livros que a Grécia nos legou, há dois que falam longamente da educação: *A República* e *As Leis* de Platão.

PLATÃO

Procurar-se-ia em vão no *Livro das Leis* a elevação de vistas que constitui a beleza do *Fédon* e do *Timeu*. O metafísico tornado pedagogo toma um ar severo, eu diria mesmo áspero.

Recomenda a maior desconfiança para com as crianças e exige que seus brinquedos e trabalhos sejam estritamente regulados pelos adultos. Liberdade, decisão, iniciativa, são reservadas àqueles que atingiram a idade da razão, idade essa que Platão fixa aos quarenta anos.

Então, tudo se explica: quando escrevia o seu *Livro das Leis*, Platão devia ser já bem idoso, e como em sua pequena República tudo era muito apertado, a algazarra das crianças e a exuberância dos jovens lhe eram insuportáveis. A primeira tarefa que ele impõe ao pedagogo é portanto a de reduzir a juventude ao silêncio e à docilidade.

As idéias de Platão acerca da educação são ainda as da grande maioria dos nossos contemporâneos. Formam o fundo do que se chama as mais das vezes “pedagogia tradicional”, mas que eu qualificaria de boa mente “pedagogia instintiva”, ou por outras palavras, a arte de se defender contra um perigo. Porque é preciso reconhecê-lo: a criança abandonada a si mesma, inativa, pode tornar-se um verdadeiro perigo para a sociedade dos adultos. Estes últimos têm pensado antes de tudo em evitar os desastres. Eis porque escolas e prisões se assemelham tanto.

À pedagogia instintiva e egoísta dos adultos ameaçados, eu queria opor a pedagogia mais altruísta e menos defensiva daqueles que pensaram antes de tudo na criança. Só falarei dos “educadores” cuja influência se faz sentir ainda hoje na vida cotidiana da escola.

ROUSSEAU

Aqui, é preciso citar Rousseau. Repudiando energicamente a tradição, ele reclama em alta voz a liberdade para a criança, e quer dar-lhe por mestra a Natureza.

Tem-se aproximado muitas vezes Maria Montessori de Rousseau, porque, como ele, ela pede a liberdade para a criança, e como ele, quer diminuir a intervenção direta do adulto na educação da criança.

Mas a semelhança é mais aparente que real. A Doutora Montessori não considera a natureza como "o ambiente apropriado" da criança. Ao contrário, para um ser pequeno e frágil, filho do homem civilizado, a natureza é estranha e aterradora.

É-lhe preciso um meio artificial, proporcionado ao seu corpo e às suas forças, criado para ela, a fim de secundar os esforços do seu espírito por dominar o seu aparelho psicomotor.

Quanto à liberdade que Maria Montessori reclama para ela, não é a mesma que Rousseau havia preconizado.

É a liberdade de se medir com a realidade de um meio preparado para esse fim, de fixar ela própria a escolha do esforço a fazer e de despendê-lo sozinha. "Não temais uma liberdade que faz uma criança andar sobre um fio, e que conta as palavras na boca da mestra", disse um jesuíta numa conferência pública em Roma. A palavra liberdade é demasiado vaga para permitir aproximações entre os que a empregam. E há, no entanto, quem critique o Método Montessori, acusando-o de faltar à liberdade.

> Na criança, tal como a imaginou teoricamente Rousseau, procurar-se-iam os caracteres naturais do homem quando não eram ainda modificados e corrompidos pelas influências deletérias da sociedade. Verdadeiro problema teórico, em torno do qual uma fantasia genial soube tecer um romance. Semelhante questão interessaria uma psicologia abstrata, tendente a criar uma embriologia do espírito. Mas nós, estudando a nova criança que se revelou com seus extraordinários caracteres psíquicos, descobrimos algo mais que uma embriologia do espírito. Reconhecendo o valor em si da personalidade da criança e

> oferecendo-lhe um campo de expansão, como temos verificado amplamente em nossas escolas (onde a própria criança criou para si um meio adaptado ao seu desenvolvimento espiritual), tivemos a revelação de uma personalidade infantil toda nova, cujos caracteres surpreendentes são o oposto dos que se conheciam até aqui.[1]

Qual foi a influência de Rousseau? Imensa em sua época, em todos os seus domínios; ela se manifesta na prática escolar de nossos dias por uma vaga preocupação de aproximar a criança da natureza, e por algumas concessões de passeios nas florestas.

PESTALOZZI

A Pestalozzi cabe a honra de ter transformado a classe lúgubre de antigamente numa sala familiar, onde as crianças aprendiam a ler sentadas nos joelhos do mestre.

Nada me parece evocar melhor o grande educador suíço do que o título dado por Ferrière ao estudo que lhe consagrou: *Le coeur maternel de Pestalozzi* (O coração maternal de Pestalozzi), que também quis que as crianças fossem livres — livres de entrar e de sair, de andar e de se mexer na classe. A herança legada por Pestalozzi às nossas crianças não é, entretanto, a liberdade, mas o silabário que ensina às crianças o “bê-á-bá”, “cê-a-ca’’ e “da-de-di-do-du”.

Não podia ser de outro modo, porque o próprio Pestalozzi não tinha compreendido que era a liberdade a causa dos seus triunfos. Ele conta, maravilhado, como em certos momentos seus alunos trabalhavam com alegria e ardor, recolhidos e silenciosos. “Pestalozzi”, dizia-me a Doutora, “era como um sábio que pela primeira vez descobre um fenômeno desconhecido, mas não sabe reproduzi-lo: eu, porém, sou como aquele que sabe provocá-lo à vontade no seu laboratório”.

FROEBEL

Não se preocupou com liberdade, mas com atividade manual; e é por isso, talvez, que é menos discutido e mais seguido que seus predecessores. Se em nossos dias há pouca gente que ainda leia suas dissertações obscuras, todos conhecem dele os recortes, colagens e figuras de cartão.

Froebel pôs ao alcance de todas as crianças os tesouros que descobria no que foi o paraíso de sua infância — uma cozinha alemã: gravetos, fósforos usados, grãos matizados, e, nos dias de grande festa, guardanapos de papel com que se cobriam os bolos; eis, ao que parece, os protótipos diretos de seu material escolar.

“Pestalozzi”, disseme certo dia a Doutora, “deu às crianças a liberdade sem material, Froebel deu-lhes um material sem liberdade, eu lhes dei a liberdade com um material”.

A ESCOLA FRANCESA: ITARD, SÉGUIN, BOURNEVILLE

Aos três pedagogos de que acabo de falar, e que eu agruparia de boa mente sob o nome de Escola sentimental, gostaria de opor três outros, muito menos conhecidos, que se poderiam reunir sob o nome de Escola científica ou Escola francesa. Tais são: Itard, Séguin e Bourneville.

Todos os três chegaram à pedagogia através da medicina, e ocuparam-se de crianças enfermas e retardadas antes de empregar em benefício das crianças normais as preciosas observações que fizeram demoradamente com as outras.

O caráter particular da Escola francesa é ter-se aplicado a estudar o funcionamento psicológico da inteligência que se exprime pelo aparelho motor. Como Itard foi mestre de Séguin, e Bourneville seu continuador direto, falarei somente de Séguin.

Ele chama o seu método “Educação fisiológica”. É o primeiro a distinguir uma educação motora e uma educação sensorial, que devem preceder e acompanhar a educação intelectual.

Elabora um material didático que permite à criança desenvolver a memória muscular das formas e adquirir uma apreciação experimental das diferenças no comprimento, no peso e no volume dos objetos. Vê no sistema métrico um meio poderoso para formar um espírito ordenado. Após a sua morte, só o asilo de Bicêtre e o dos *Frères de Gand* [2] conservam-lhe a memória; quando Maria Montessori descobre o último exemplar do seu livro, ela se apaixona por suas idéias, desenvolve-as e torna-se a sua grande propagadora.

Maria Montessori prende-se pois à Escola francesa. Pode-se dizer que ela nada deve à Escola sentimental; ao contrário, opõe-se a ela. À Escola francesa, deve tudo. Tudo, exceto o gênio.

Mas, se assim é, onde está a originalidade do seu gênio? E o que trouxe ela de novo à pedagogia?

Quando Maria Montessori pousou na criança o seu olhar de sábio e de poeta — porque há os dois nela — viu uma coisa muito simples: viu que era pequena. Achou então que lhe era preciso um conjunto de móveis proporcionados à sua estatura, e pôs-se a procurá-los. Contou-me essa procura com o seu habitual senso dramático. Móveis para crianças! Não havia em parte alguma de Roma. Havia muitas espécies de cestos de papel, sem fundo, nos quais as mulheres do povo enfiavam os filhinhos que não sabiam andar para que se mantivessem de pé; havia, para os mais ricos, uma espécie de poleiro em que levantavam a criança para colocá-la à altura da mesa, e onde ficava aprisionada. E era tudo. Em vão entrou a Doutora em todas as lojas de móveis. Não encontrando nada, foi às lojas de brinquedos. Nestas havia mobiliários completos e magníficos, mas para as bonecas. Como Gulliver, a criança só via em torno de si móveis enormes ou móveis em miniatura, e eram obrigadas a ficar nos joelhos dos adultos ou sentadas no chão. Verdadeiramente, o seu reino não era deste mundo.

Maria Montessori decidiu criar um mundo onde a criança fosse rei, onde tudo fosse à sua estatura, onde estivesse à vontade e pudesse apalpar a realidade e não a sua contrafacção.

O mobiliário tem pois um papel preponderante no método Montessori. É o ponto de partida desse “ambiente apropriado” e dessa “auto-educação” que constituem a parte trazida por Maria Montessori ao tesouro da pedagogia.

> Por ambiente apropriado (*ambiente adatto*), é preciso entender um lugar espaçoso e tranqüilo onde tudo seja previsto em função de favorecer a atividade da criança. Atividade muscular e mental que surgem de um impulso interior, logo, atividade forçosamente individualizada e livre, se bem que limitada e dirigida pela própria disposição do ambiente. Atividade essencialmente formadora, donde o termo “auto-educação”.

A técnica é a mesma que legara a Escola francesa: educação muscular sensorial e intelectual com a ajuda de um material didático saído do laboratório de psicologia experimental, mas enriquecido, desenvolvido, aperfeiçoado. O papel do adulto é ser o “liame” entre a criança e o material, o “construtor do ambiente”.

Eis-nos bem longe do adulto desconfiado e dominador de Platão. Das relações entre adulto e criança, assim transformadas, Maria Montessori tira as conseqüências que ela chama de “aspecto social” do Método, e mostra como inúmeros problemas pedagógicos desaparecem de suas escolas. Já não se conhecem os problemas da fadiga, da atenção, das fraudes, dos exames e do horário.

DECROLY

Compara-se muitas vezes Maria Montessori com o pedagogo belga Decroly. Há um paralelismo frisante entre as suas vidas. Nascidos no mesmo ano, entram ao mesmo tempo para a Universidade a fim de estudar medicina. Ocupam-se em seguida de crianças anormais e fundam, no mesmo ano, suas primeiras escolas para crianças normais. Mas o paralelismo cessa aqui. Nada há de comum entre a fisionomia espiritual e os processos de cada um.

Decroly quer aproximar a criança da natureza, interessá-la pelas estações e pelas atividades do homem nos campos e nas usinas. Gosta de fazê-la saltar; censura os programas e aparenta-se, assim, à Escola sentimental.

A Doutora, ao contrário, não pede fazenda nem instala suas *Case dei Bambini* em subúrbios populosos e arranja-se com todos os programas, quer seja na França, nos Estados Unidos ou na China.

Tem-se falado muito mal do programa francês. Na prática escolar, achei, pelo contrário, que era um guia excelente para a montessoriana. Compete a ela criar o “ambiente educador” que permitirá à criança assimilar o conteúdo do programa. Não há programas mal feitos para a Doutora, só há aplicações defeituosas. Achais a geometria demasiado abstrata para crianças de 8 anos? A Doutora torná-la-á tão concreta que crianças de 5 anos farão equivalências com entusiasmo. A gramática árida? Ela se tornará palpitante com símbolos coloridos. A divisão difícil? Vinde ver as nossas crianças que, aos 8 anos, fazem extrações de raízes quadradas com paixão, durante horas a fio, sem que a mestra intervenha.

Tais são os frutos do “ambiente” e da “auto-educação”.

FREUD

Há outro contemporâneo que é preciso citar. Não que haja alguma afinidade entre as suas teorias e o método Montessori, mas porque a Doutora fala freqüentemente dele em suas conferências dos últimos anos. É Freud.

Dizer que ela se inspirou em Freud seria absolutamente falso, mas algumas de suas descobertas impressionaram-na vivamente e facilitaram-lhe a explicação de certos fenômenos observáveis na classe Montessori.

Antes de tudo, o fato de que Freud refere quase todas as doenças psíquicas a causas que intervieram na infância, confirma a importância primordial que a Doutora atribui à primeira educação. Quando nasceu o meu bebê e decidi adotar para ele desde o primeiro dia a atitude respeitosa da montessoriana, a Doutora apaixonou-se por minha tentativa, certa de ver enfim uma criança sem "deformações".[3]

Nas *Case dei Bambini*, ela pudera observar que tudo o que Freud chama de "deformação" e "barreiras psíquicas" desaparecia à medida que se desenvolvia na criança o gosto pelo trabalho.

Decidiu então elaborar uma teoria sobre o "fenômeno de normalização", teoria em que ela opõe a "normalidade" às deformações, como se opõe a saúde às enfermidades. De Freud ela tomou, pois, a idéia de "deformação" para elaborá-la a seu modo.

Certo dia em que passeávamos juntas em silêncio, ela se deteve subitamente e me disse:

> Freud cometeu um erro, tomando a exceção pela regra, e é por isso que não compreendeu a criança. Se esta tem amor ao adulto, não é por causa de um instinto sexual precoce, mas por causa de seu culto pelo adulto. Ama os adultos como os trovadores amavam as suas damas. É um amor penetrado de respeito, de admiração e mesmo de adoração. A criança ama o adulto, como o homem ama a Deus.

A atitude respeitosa da Doutora para com a criança é

incompatível com as indiscrições da psicanálise, e mesmo com as menos graves do método dos testes e exames. Repugna-lhe, pessoalmente, importunar a criança com perguntas, porque a trata sempre como um grande personagem.

***

Qual é a posição de Maria Montessori na história da pedagogia? Vimos a que ela ocupa em relação ao passado. Quanto a saber qual será a sua influência no futuro, não se pode ainda ter uma idéia. O fato é que, apesar da oposição daqueles que só conhecem contrafacções do método, este se espalha cada vez mais.

Por seus mestres, Maria Montessori aparenta-se com a França, e é na França que a fisionomia do seu espírito científico, a sua imaginação rica mas disciplinada, sua técnica variada e minuciosa, enfim, seu espiritualismo ardente, mas discreto, deveriam ser mais apreciados, porque correspondem às mais belas qualidades da alma francesa.

---

[1] *Paix et Éducation*, Dra. Maria Montessori, Genebra, 1932.

[2] Bicêtre: Hospital parisiense que, ao longo de sua história, serviu como prisão, orfanato e asilo de doentes mentais. Séguin passou a trabalhar ali na década de 1840, mesma época em que publicou seu manual *Traitement moral, Hygiène et Éducation des idiots*. Irmãos da Caridade de Gand: Congregação religiosa fundada por Pierre-Joseph Triest na Bélgica, dedicada especialmente à educação e ao cuidado de deficientes mentais — NE.

[3] "Desde que o adulto foi preparado para acolher — e não para abafar — as manifestações psíquicas do bebê, viu-se que a vida psíquica da criança se tornou muito mais intensa e mais precoce do que se supunha. Ela precede enormemente o seu desenvolvimento motor". Maria Montessori, *L'enfant nouveau. La Nouvelle education.*

TESTEMUNHOS

Acredita-se, não raro, que as classes montessorianas são reservadas a um escol de crianças bem-educadas: nada mais falso. Maria Montessori criou a primeira "Casa das Crianças" num arrabalde de Roma e para crianças que viviam abandonadas pelas ruas. Citamos duas experiências de aplicação do Método nos ambientes de crianças particularmente difíceis, porque mais abandonadas.

A CLASSE DOS PEQUENINOS NA CRECHE

Até o fim de março, a casa não passava de uma simples creche. A parte do pavilhão reservada às crianças de menos de seis anos compreende quatro peças: a cozinha, o dormitório, o banheiro e a sala de brinquedos. Nesta última, só havia então por todo o mobiliário uma mesa baixa, comprida, com dois bancos móveis e uma mesa pequena, mais alta, munida de uma gaveta.

A sala é quadrada, vasta e clara. Uma porta dá para o jardim, duas outras comunicam com o dormitório e a cozinha.

Nesse domínio vivia então uma dezena de crianças de dois e meio a cinco anos. Passavam todo o tempo intermediário entre as refeições, na "sala", e ali, sentadas nos bancos ou arrastando-se pelo chão, ficavam horas a fio torturando alguns infelizes brinquedos mutilados. A pessoa encarregada de vigiá-las, como tivesse múltiplas obrigações, deixava-as muitas vezes sozinhas a gritar e a se debater. Quando lhe sobrava tempo, ensinava-lhes algumas cantigas ou levava-as a passear no jardim.

Afora as refeições, a grande ocupação era um estágio mais ou menos freqüente e prolongado nos... W.C.

Foi nesse quadro bem modesto que nasceu a classe Montessori, que ainda hoje está em seus começos.

Quanto ao material, durante um mês não houve nenhum: só uma linha escura, traçada no chão, dava uma primeira nota montessoriana, enquanto que as pequenas cadeiras de vime da cozinha, transportadas cada dia para a sala, forneciam a ocasião de numerosos exercícios musculares. Os brinquedos estavam irrevogavelmente relegados para a gaveta da mesa alta. Na parede, pouco a pouco, foi surgindo um friso de flores recortadas que veio a alegrar a sala.

E era tudo. Todavia, o dia não parecia longo, pois os pequenos tinham tanta coisa a aprender, antes mesmo de se "instruírem". Ao cabo de um mês aproximadamente, chegaram quase ao mesmo

tempo algumas mesinhas cinzentas, sete quadros de abotoar, dez figuras de ferro, um jogo de barras vermelhas e várias letras de lixa. Forneceram-nos um pequeno harmônio e tapetes: seis para trabalhar no chão e uma vintena para sentar.

É mais ou menos tudo o que há ainda hoje; o material está, portanto, longe de ser completo.

Quanto às crianças, o número, infelizmente, varia sem cessar. A maioria só permanece na casa por tempo demasiado curto, quando, por exemplo, os pais estão enfermos ou a mãe foi para a maternidade. Hoje são dezessete.

Essas dezessete crianças mudaram bastante em dois meses e meio. Nos primeiros dias, muito admiradas da transformação que se operava em suas vidas, foram bem comportadas; mas esse bom comportamento não passava de timidez, não tinha um valor real, se bem que fosse para mim um estímulo. O silêncio era quase perfeito, mas é porque não ousavam ainda falar.

Pouco a pouco, os pequenos habituaram-se à sua nova vida; e habituaram-se de tal modo que, passada a primeira surpresa, apareceu em cena a mais ruidosa indisciplina. E como, para cúmulo da infelicidade, a acústica nefasta da sala amplificava todos os sons, havia de que desesperar de obter algum resultado compensador.

Entretanto, os maiores compreenderam pouco a pouco que numa “classe” é preciso falar em voz baixa, andar na ponta dos pés, ser calmo e saber dominar-se. Mas os pequenos de dois a três anos — que já haviam contraído maus hábitos — deram muito mais trabalho: quase nunca compreendiam o que se lhes dizia, e eram incapazes de se exprimir por si mesmos.

Ao cabo de um mês, como já o dissemos, o material começou a chegar. Isso foi infelizmente um novo motivo de agitação, porque todos esses objetos desconhecidos e estranhos despertavam a mais viva curiosidade. Os pequenos estavam indecisos se deviam ou não tocá-los: mas quando viram que tudo aquilo era realmente para eles, apressaram-se em lhes dar o mesmo destino que aos

brinquedos cujos destroços enchiam a gaveta da mesa. E os quadros serviam de colares e de assentos, as barras vermelhas de piso *etc.* É que as crianças não estavam habituadas à liberdade. No momento do trabalho, iam todas em grupo buscar suas mesinhas e seu material, e começavam então as correrias, a confusão, os gritos, as intermináveis disputas, apesar das recomendações dadas previamente! Em suma, as crianças não sabiam conduzir-se sozinhas, nem regular os próprios gestos: era preciso dirigi-las. Por isso adotou-se outra maneira de proceder: doravante ia cada um de per si buscar a sua mesa, o seu material, sem pressa e em ordem. E agora, enquanto uma das crianças se instala convenientemente, as outras permanecem sentadas no chão, aguardando a sua vez; essa operação não toma mais tempo, e que economia de desordem e de barulho!

Assim, progressivamente, as crianças tornaram-se calmas. Decerto, continuam sempre um pouco agitadas; a classe está longe de ser perfeita, mas há uma grande diferença do que era há um mês apenas.

Quanto ao programa da manhã, variou bastante nestes dois meses e meio. Durante o primeiro mês, fizeram-se quase que exclusivamente exercícios musculares: tirar e vestir de novo determinadas vestes, transportar as cadeiras *etc.* Ajuntava-se a isso: o estudo do corpo humano, a rítmica, os cubos de Froebel, a marcha sobre a linha e o silêncio.

Mais tarde, o material substituiu certos exercícios musculares: os cubos e os recortes. Hoje, eis pouco mais ou menos como se decompõe o programa de uma manhã:

Às 9 horas da manhã, o aspecto da sala é o seguinte: no centro, a mesa comprida e os dois bancos. Num dos cantos, vêem-se mesinhas alinhadas em retângulo, cobertas de duas toalhas brancas (isso para evitar que as crianças estraguem o material em minha ausência ou o empreguem mal). Junto à parede, à direita, o harmônio, ao lado do armário onde se acham os tapetes.

Antes de começar o que quer que seja, as crianças põem em ordem os brinquedos e colocam a mesa comprida e os bancos rentes à parede, a fim de deixar livre o meio da sala. Em seguida, uma após outra, vão buscar cada qual o seu tapete e instalam-se no chão, sobre a linha. E aprendem então que na natureza há três reinos, ou então repetem juntas o que há no corpo humano.

Depois, na ponta dos pés, quatro ou cinco crianças previamente designadas retiram as toalhas brancas, dobram-nas e vão arrumar na mesa comprida o material disposto nas mesinhas cinzentas. Quando tudo está em ordem e todas de novo sentadas no chão, vão uma após outra buscar a sua mesa, sua cadeira e seu trabalho, depois de ter, bem entendido, colocado o seu tapete no armário. E trabalham. Os menores manejam os quadros de abotoar e as barras vermelhas, os maiores fazem desenhos e começam a trabalhar com as letras de lixa. A última meia-hora é consagrada à marcha sobre a linha, à rítmica, ao toque do harmônio e ao silêncio.

Durante todo esse tempo, a classe é bastante calma, sobretudo no começo, porque em seguida, insensivelmente, as vozes se elevam, e algumas repreensões enérgicas são por vezes necessárias para restabelecer a ordem e fazer abaixar o tom. Nunca há silêncio absoluto — graças a Deus! — porque se ouve sempre ao menos um murmúrio. É que as crianças não mantidas sob rigor são livres de fazer o que querem, contanto que não perturbem os vizinhos. Cada uma se ocupa do que lhe agrada; e se alguma delas não quer fazer nada, senta-se e olha para as outras; mas a partir do dia seguinte ela pede também para trabalhar, porque o esforço e a atividade são tão necessários à criança como o ar que ela respira e o alimento que toma; seria um erro só ver nela o corpo: é numa atividade livre e conforme com a sua personalidade que a criança desenvolverá melhor o seu espírito.

Na classe, nenhuma atmosfera de constrangimento; as crianças não têm medo de mim. Sem embargo, se em geral me conservo sorridente, sei mostrar-me severa quando necessário. Mas como não se trata de uma severidade caprichosa, as crianças,

percebendo que as respeito, respeitam-me por sua vez. Entretanto, apesar de já terem mudado bastante, esses pequenos estão longe de ser modelares; mas por que não ter confiança apesar de tudo? A criança que não for maltratada, que não for detida em seus impulsos naturais, que sentir que o adulto não lhe é um entrave contínuo, mas ao contrário uma ajuda que sabe dirigi-la, respeitá-la e confiar nela, essa criança corrigirá por si mesma os defeitos que possa ter. Porque, se uma criança é impertinente, é que usaram de impertinência para com ela ou a trataram com demasiada fraqueza. Se é preguiçosa, é que a levaram a crer, desde a sua mais tenra idade, que o trabalho é uma carga, ou ainda porque tornaram esse trabalho demasiado aborrecido e estúpido. Se é egoísta, é porque só vê egoísmo ou fraqueza em torno de si (a fraqueza que deixa a criança fazer unicamente o que lhe agrada, para ficar em paz, não é uma forma corrente de egoísmo?); ela se torna assim egoísta, por espírito de imitação ou de defesa. Se a criança é mal-educada, sem dúvida é porque ninguém nunca lhe ensinou as boas-maneiras. Pode-se admitir muitas vezes, sem querer dizer com isso que a "criança em si" seja perfeita, que, se se desenvolveram nela defeitos, com exclusão das qualidades, é porque não se soube proporcionar-lhe a atmosfera de calma atividade e confiança respeitosa que convinha ao bom desenvolvimento do seu ser. Por que querer que as crianças sejam pequenos santos (para a maior tranqüilidade dos adultos!), e nada querer fazer por seu desenvolvimento harmonioso? Por que querer que a criança seja inteligente, se só do seu corpo se tem cuidado e só se alimenta o seu espírito de imagens feias, jornais idiotas e histórias tolas? A criança tem o sentido do sublime e do belo; por que, pois, obstinar-se em acreditar que o medíocre lhe basta? Parece anormal que em condições tais ela não se torne também medíocre.

Para resumir: ensinar a criança a se *dominar*, fazê-la amar o trabalho, levando-a a participar *ativamente* de uma tarefa, comunicar-lhe gosto pelo esforço e pelo trabalho bem feito, desejar-lhe sempre o melhor, dar-lhe testemunho de confiança e respeitar a sua personalidade, eis, ao que nos parece, as regras a observar

para que uma criança, seja qual for, se desenvolva naturalmente, e por assim dizer, sozinha: o educador não lhe será mais que um simples guia, discreto, que, com freqüência, permanecerá silencioso a um canto, mas pronto a intervir quando preciso.

De outro lado, a criança que tiver aprendido a se recolher, graças à "lição de silêncio", saberá dominar-se mais facilmente e encarar com seriedade e respeito todos os grandes problemas da vida, em particular a grande questão da religião.

Assim, viverá ela intensamente, não se deixará possuir pelo tédio e o seu espírito chegará ao pleno desenvolvimento: que mais belo resultado para um ser humano?

SIMONE F.

Aluna do Curso Pedagógico de Nice
(Relatório de estágio)

UMA EXPERIÊNCIA EM MEIO POPULAR

Os filhos de refugiados e prisioneiros que me foram confiados em maio pertenciam aos meios populares e estavam habituados ao regime da escola primária. Suas idades variavam de cinco anos e meio a oito anos.

Para receber essas crianças que nos chegavam de todos os cantos da França — por vezes num estado físico e moral deplorável — dispúnhamos de uma casa que devíamos preparar o melhor possível.

Tomei por diretiva essencial considerar esse período da vida das crianças como um período de férias escolares, no seu estrito sentido, e procurei, por conseguinte, suprir alguns aspectos da educação que se negligenciam ordinariamente nas escolas. Para o programa intelectual propriamente dito, limitei minha ambição em velar tanto quanto possível para que as crianças não esquecessem o que sabiam, e procurei assentar em bases sólidas os seus conhecimentos.

Por isso a minha ação visou sobretudo obter de meus alunos o domínio de si, a concentração intelectual, o respeito pelo trabalho alheio, a livre escolha da tarefa individual e a aptidão para trabalhar sozinhos.

Após uma experiência de mais de quatro meses, pude dar o balanço dos resultados e das imperfeições que registramos. Para todas as crianças o silêncio foi uma revelação e, para a maior parte delas, foi também uma alegria. Todas o observam de boa mente, mesmo quando é prolongado. Todavia, em muitos alunos o constrangimento é ainda sensível: a tensão geral dos músculos o trai. Somente algumas praticam o silêncio com aquela facilidade que denota uma assimilação íntima. Muitas vezes o silêncio prolonga-se com um momento de descanso; estendidas no chão, de bruços, as crianças repousam por vezes durante vinte e ou vinte e cinco minutos sem manifestar nenhum desejo de movimento.

A bem dizer, o descanso que o silêncio lhes proporciona é tanto

mais salutar quanto mais ruidosa é a comunidade em que vivem fora da classe.

Essas práticas tiveram por resultado aumentar nelas a força de concentração interior. Agora, já não há uma só criança que fosse incapaz de se isolar no meio de atividades bem diferentes das suas. Essa possibilidade de concentração varia, evidentemente, de uma criança a outra; para algumas, não passa de poucos minutos; para outras, ela persiste durante quase todo o trabalho individual. Varia também segundo as disposições do momento e segundo o "coeficiente de interesse" inerente a este ou àquele gênero de atividade.

Outro benefício do silêncio é o grande progresso das crianças no domínio do próprio corpo. Falam em voz baixa e realizam prodígios de equilíbrio. E sobretudo com grandes tamancos. É sobretudo com a chegada de novos elementos que se notam os progressos feitos nesse sentido, e é um grande motivo de admiração para os visitantes que a atividade das crianças durante o trabalho individual produza tão pouco barulho, dada a liberdade de que gozam os nossos pequenos.

O respeito pelo trabalho alheio foi mais difícil de ser conseguido. Sem dúvida, as crianças se ajudam mutuamente de bom grado; não se incomodam de executar em grupo um trabalho importante ou de fazer uma arrumação delicada; se um trabalho está "preparado", cuidam de não desarrumá-lo: se algum colega precisa de mais espaço, sabem acomodar-se para lho dar. Mas refrear e dominar a vontade de falar quando o vizinho está absorto em seu próprio trabalho, eis o que é penoso, sumamente penoso.

Quanto ao sistema da livre escolha do trabalho, todas o adotaram com maior ou menor rapidez, segundo o seu temperamento ou grau de timidez. Atualmente, todas se habituaram a esse modo de proceder, e é raro que uma delas venha perguntar, uma vez terminada a sua tarefa: "E agora, que devo fazer?" Sua iniciativa nem sempre é feliz, e algumas precisam ser freqüentemente estimuladas a tomar um trabalho um pouco mais "avançado". Mas

chegaram sensivelmente a se tornar independentes e a fazer o seu trabalho sozinhas, só chamando depois de terminada a tarefa. O contraste com a que tinha chegado por último era evidente. Esta, cada vez que escrevia uma palavra ou fazia uma operação, sentia necessidade de buscar uma aprovação. Aliás, esse gosto da iniciativa se alargou rapidamente e passou do trabalho individual ao da classe em geral; as crianças gostam de sua sala de aula; sentem-se nela como em sua própria casa e a arranjam com amor; cada uma tem uma responsabilidade a cumprir e, salvo algumas exceções, exercem-na escrupulosamente.

No que diz respeito à educação sensorial e muscular, é inegável que as crianças apuraram os seus sentidos: sabem apreciar melhor os matizes das cores e dos sons; as ligeiras diferenças de dimensões que apresentam os cilindros já não lhes escapam *etc.* Além disso, graças aos exercícios de equilíbrio e de ritmo, tomaram mais consciência do seu corpo: se quiséssemos definir o seu progresso nesse domínio, seria preciso dizer que conseguiram disciplinar os seus movimentos e ao mesmo tempo dar-lhes maior facilidade.

Quanto ao trabalho escolar, ao qual eu só atribuía a princípio importância secundária, ele me reservou grandes surpresas.

À sua chegada ao nosso meio, as crianças sabiam muito pouca coisa, e o que sabiam era bastante incompleto: isso não surpreenderá se se lembrar de que, durante os últimos meses, o trabalho das classes era muito intermitente por causa dos alarmes. Mas havia algo mais grave: os conhecimentos das crianças eram de ordem mnemônica e não de ordem prática. Assim, embora conhecessem os caracteres do alfabeto e estivessem habituadas a escrever, traçavam muito mal as letras — defeito que o emprego das letras de lixa teria evitado. Conheciam igualmente os números até 10, mas ignoravam o zero e não sabiam associar a quantidade à palavra que a designa. Seria fácil indicar outras lacunas.

Agora, as crianças sabem ler palavras e ordens fáceis, já não titubeando, mas, pela leitura silenciosa, interpretando o que leram, o

que é a mais segura garantia da compreensão. De seu lado, a escrita melhorou muito. Atribuo esse resultado, de um lado ao desenho de formas, e de outro, à cópia de modelos de escrita durante os exercícios de vocabulário e de escrita. Quanto ao cálculo, os nossos alunos conhecem os números de 1 a 100, alguns de 1 a 1.000, e sabem escrevê-los. Sabem o que é uma unidade, uma dezena, uma centena. Fazem adições de 1, 2 e 3 algarismos sem reserva, multiplicações simples e adições com reserva. Na geometria têm muito êxito.

Em frente desse ativo, devo inscrever honestamente no passivo diversos erros que cometi: no começo, assustada com as graves lacunas que descobria no pouco saber de meus alunos, negligenciei a educação muscular a fim de prolongar o trabalho intelectual. Ora, notei que as crianças manifestavam cansaço e que os resultados melhoravam quando o esforço exigido durava menos tempo. Fizemos então vários passeios, a educação muscular foi praticada com mais regularidade e o trabalho da classe melhorou grandemente com isso.

Sinto igualmente não ter tirado mais vantagem do ambiente, já para fazer adquirir noções de geografia, já para fazer observações acerca da natureza: diferentes essências vegetais, silhuetas particulares das árvores, forma e disposição das folhas, trabalhos do campo, *etc.*

Do ponto de vista pessoal, essa experiência foi para mim rica de ensinamentos. Por uma curiosa coincidência, as crianças são oriundas das mais diversas regiões, e é muito interessante discernir nelas, conjuntamente com o fundo comum a todas, os caracteres próprios dos meridionais, dos normandos ou dos parisienses.

Contrariamente ao que se nota quase sempre em grupos de crianças reunidas arbitrariamente pela força das circunstâncias, os diversos elementos são bastante homogêneos, o que torna infinitamente mais atraentes as lições coletivas. Enfim, era a primeira vez que eu tinha ocasião de aplicar o método a crianças de mais de seis anos.

Para concluir, creio que, se as crianças nos deixassem agora, não levariam talvez uma bagagem importante de conhecimentos, mas o que sabem é sólido e bem assimilado. Estou certa de que se a impressão de quatro meses não pôde marcá-las assaz profundamente, ao menos conservarão da temporada que passaram entre nós, espero-o firmemente, preciosos hábitos de concentração no trabalho, um "domínio" relativo do próprio corpo e certo sentido de iniciativa individual.

SUZANNE K.

(Relatório)

III
COMO EDUCAR A ATENÇÃO

INTRODUÇÃO

Aqueles que viveram muito tempo com crianças terão observado como todas elas, principalmente as menores, possuem um extraordinário poder de atenção. Isto é tão notório que permite tocar com o dedo a diferença essencial entre adultos e crianças.

O adulto desenvolve a sua atividade fora de si mesmo: ele desloca a matéria, transforma o mundo. Desde a pré-história ele tem mudado a face da terra, e eis que em nossos dias se apossa da própria vida e pensa transformar a biosfera. Lentes sempre mais grossas prolongam indefinidamente o poder de seus olhos, máquinas sempre mais perfeitas multiplicam ao infinito o poder de seus músculos. Mas ele mesmo já não muda.

A criança, pelo contrário, não tem nenhum domínio sobre o mundo exterior; cumpre toda a sua obra no interior de si mesma e transforma-se a cada instante, porque a sua obra é construir um homem.

Enquanto o adulto trabalha para produzir, caminha para chegar, observa para descobrir, a criança faz e desfaz indefinidamente o mesmo monte de areia, corre e volta pelo mesmo caminho e observa para admirar. E cresce incessantemente.

O adulto esquece por vezes o trabalho que isso representa. Trata a criança como uma máquina de produção uniforme. Gostaria de fazê-la produzir regularmente uma quantidade determinada de trabalho escolar.

Uma mãe se queixava de que seu filho, aluno brilhante, já nada fazia desde algum tempo. Interrogada a respeito da saúde do filho, respondeu: “Excelente, ele cresceu dez centímetros num ano!” E a senhora se admira de que não tenha trabalhado bem? Fabricou ossos, músculos, nervos e cérebro; por que se admirar de que não lhe tenham sobrado forças para cumprir o programa?

O educador deve aprender a respeitar o ritmo desigual do crescimento, tanto mais porque outro trabalho se realiza

paralelamente na criança, o qual exige muita atenção.

Com efeito, o que é essa criança, de corpo inepto e inteligência embrionária, senão um espírito livre que, lenta e penosamente, toma posse da matéria? Como espírito finito que é, submetido à prova da vida terrestre, ela deve trabalhar para se tornar um homem consciente, senhor de seu corpo e de sua alma.[1]

Que obra magnífica! E que responsabilidade para o educador que nela colabora! É dele que dependerá o desenvolvimento do ser inacabado que, com a sua ajuda, se completa dia a dia. Quer queira, quer não, o educador é metafísico, como Monsieur Jourdain [2] era prosador, porque toda a educação é metafísica em ato, afirmação ou negação do espírito, traduzida por uma atitude que se torna apoio ou obstáculo ao desenvolvimento espiritual.

A grande aventura do espírito pelo domínio da matéria representa uma curva, que seria a princípio descendente: encarnação, conquista progressiva do corpo pela vontade consciente, até o dia em que, tornado senhor de seus meios e identificando-se o "eu" com a matéria, chegaria ao ponto mais baixo. "Eu sou esse corpo", diz ele nesse momento. Mas parte dali ao tomar consciência do seu destino espiritual e começa a desprender-se da matéria. Traça então uma linha ascendente para o ponto em que o "eu", livre desse corpo (como diz São Paulo) e consciente de sua natureza espiritual, vai unir-se a Deus, "Pai dos espíritos",[3] "para ser um só espírito com ele".[4]

A criancinha não se identificou ainda com o seu corpo: de bom grado ela fala de si mesma na terceira pessoa, não se prende aos bens materiais; ignora-os; está aberta para a realidade espiritual sem ter lutado. Ser-lhe-á preciso crescer, isto é, afadigar-se, porque não será guiada por um instinto infalível como o animal: só com longo aprendizado tomará posse de seu corpo; um dia poderá dominá-lo: fará a descoberta do mundo sensível, para poder depois desprender-se dele. Ao chegar a idade adulta, poderá converter-se e voltar a ser como criança, para entrar no Reino dos Céus.

Não há nada mais belo nem mais sugestivo a esse respeito do que os antigos mosaicos que representam o trespasse da Santíssima Virgem. No meio dos apóstolos ajoelhados em torno do corpo inanimado de Maria, acha-se de pé Cristo glorioso, aureolado de luz. Traz nos braços uma criancinha representando a alma da Virgem, que renasceu para vida eterna. “Se não vos tornardes como criancinhas, não entrareis no Reino dos Céus”.

Vinda do Céu e mal adaptada ainda aos costumes da Terra, a criança não tem o menor apego às riquezas, ao poder, à vaidade, aos prazeres. Ao adulto que a impele a ir depressa a fim de acumular muito, produzir muito e adquirir grande cabedal, porque o mundo é dos ricos, dos fortes e dos espertos, a criança embora se esforçando por estugar o passo, lembra uma voz que dizia: “Bem-aventurados os pobres, os mansos, os pacíficos, os que choram e sofrem perseguição”.

Decerto, arrastada pelo adulto, a criança se põe às vezes a correr para os triunfos e para o proveito, mas ao mesmo tempo surgem inumeráveis defeitos: agitação, desobediência, desatenção, desordem, preguiça, mentira *etc.*

Quando, por extraordinária sorte, a criança se encontra num meio favorável onde se respeita o seu ritmo próprio, esses defeitos desaparecem e uma nova personalidade se define, personalidade cuja qualidade-mestra é aquela atenção particular de que falávamos no começo. Ao contrário da atenção do adulto, que é sempre finalista e produtiva (quer se exerça no campo prático, quer no da especulação), a atenção da criança é essencialmente gratuita e contemplativa. Quanto mais livremente ela se exercer, tanto mais se manifestará na criança uma espantosa faculdade de compreender a intenção de quem lhe fala, o sentido profundo de um texto, a idéia-mestra de uma obra complexa. O adulto, maravilhado, pensa no “olho límpido” de que fala o evangelho e começa a duvidar de sua própria superioridade. No que se refere à atenção contemplativa, ele teria sem dúvida alguma muito que aprender da criança. Não que ele seja incapaz — há adultos que se distinguem nesse ponto —

mas só depois de longo treinamento e não por inclinação espontânea como a criança.

Em oposição à atenção produtiva, feita de palavras interiores e marchas por etapas, a atenção contemplativa pode definir-se como uma *penetração do essencial, direta, simples e silenciosa*. Não se acredite por aí que ela seja sinônima de sonolência ou passividade, porque se alia a uma atividade intensa. Pode-se reconhecê-la por sua gratuidade, pelo desinteresse de si mesmo e pelo silêncio; é isso o que a distingue da atenção produtiva, sempre mais ou menos egocêntrica, mesmo escondida sob a capa de devotamento, e sempre loquaz. A atenção contemplativa supõe certo despojamento, certa disciplina; exige, portanto, um ambiente favorável. Favorecer a atenção contemplativa é, pois, ajudar a consciência a se libertar; é ensinar-lhe a discernir o acidental do constante, o secundário do primordial, o acessório do necessário, e levá-la a sacrificar os meios ao fim. É ainda evitar a pressa, preparar as ocasiões de recolhimento e cercar de infinito respeito esses momentos fugitivos de admiração em que a consciência, cumulada, se detém e repousa.

***

São inúmeros os professores que se queixam da falta de atenção. E não obstante, tudo fazem por tornar interessantes as suas aulas: tom de voz animado, gráficos no quadro-negro, ilustrações, fichários, filmes educativos. Tudo é empregado, e nada se consegue: as crianças se tornam cada vez mais dissipadas.

É que tomam caminho errado: procura-se forçar do exterior uma atenção produtiva e estanca-se, no nascedouro, a atenção que jorra do interior, a atenção contemplativa própria da criança.

Esquecemo-nos demasiado de que a criança é um contemplativo. Queremos impor-lhe os nossos raciocínios analíticos de adultos, um raciocínio rastejante que vai de silogismo em silogismo, apoiado nas palavras, quando seria preciso deixar a criança contemplar à sua

maneira e agir em silêncio.

***

Para mostrar como se pode fazer isso e o que se passa no terreno da prática, limitei-me a três domínios: matemática, literatura e religião. Seria supérfluo multiplicar os exemplos de experiências, porque as que concernem às ciências exigem os mesmos métodos que a matemática, e as que se relacionam com as artes plásticas reclamam as mesmas condições que a literatura.

Trata-se sempre da mesma coisa: pôr a criança em relação direta com o fato científico, com a obra de arte e com a realidade espiritual; dar-lhe a possibilidade de pensar, de sentir e de crer, operando; guiá-la e sustentá-la, mas nunca tomar-lhe o lugar.

Haverá talvez alguém que me censure de declarar guerra aos eruditos, professores e mesmo aos liturgistas. Deus me livre! Apenas quebro a rotina (e ainda de passagem), porque vou direto ao fim: lembrar, de um lado, que se o educador não é um sustentáculo, ele pode tornar-se um obstáculo e, de outro lado, mostrar que nós, adultos importantes e doutos, podemos por vezes aprender e muito com as crianças.

---

[1] Quando Deus disse no Gênesis: Façamos o homem à nossa imagem, com essa mesma palavra o criou. Dotou-o de um corpo e uma alma, e deu-lhe a terra como domínio. Ora, Deus sendo espírito, a imagem de Deus é espírito. Aquele que se une ao Senhor torna-se um só espírito com ele, diz São Paulo, e precisa a natureza tríplice do homem: Que Deus vos abençoe no espírito, na alma e no corpo (Carta aos tessalonicenses). Em lugar de dizer “espírito”, os modernos dizem “pessoa” ou então “o eu”. Falando a crianças é preciso associar a palavra “eu” ao termo “espírito” e evitar a palavra “pessoa”, que para elas significa o adulto, assim como “natureza” significa as árvores e as flores. Vê-se por aqui que é bem fundado o espanto das crianças ao ouvirem que em Deus há uma natureza e três pessoas, e em Jesus Cristo duas naturezas e uma pessoa. Essa aritmética associada às árvores e aos adultos leva a uma confusão indescritível, e é melhor dizer que Jesus Cristo tinha um corpo de homem e uma alma de homem, mas que o seu “eu” era o “eu” de Deus. Quanto ao mistério da Santíssima Trindade, não será talvez inútil lembrar que os teólogos gregos sempre recusaram aceitar a palavra “pessoa”; preferiram um termo *ad hoc*: “a hipóstase”. Isso lhes poupou deslizar para as vulgaridades que se encontram por vezes em nossos dias: a Trindade “Família divina”; Deus “Papai do céu”. Todos sabem que associações de idéias essas palavras evocam

nas crianças: é as mais das vezes um homem de suspensórios, uma mulher com a cabeça cheia de papelotes, crianças, gritos, pancadas, guloseimas. Em que poderá isso ajudá-las a compreender o sublime mistério da Trindade? É melhor empregar a pedagogia do evangelho. Há um só Deus, Senhor do céu e da terra, o qual enviou O seu Filho Jesus Cristo. Jesus Cristo enviou o Espírito Santo. Pai, Filho e Espírito Santo: um só Deus. Mistério que a inteligência não pode compreender, do mesmo modo que uma criança não pode derramar todo o oceano num buraco.

[2] Monsieur Jourdain, personagem principal de uma comédia de Molière: *Le bourgeois gentilhomme* [*O burguês fidalgo*] — NE.

[3] Hb 12, 9.

[4] 1Cor 6, 17. Para evitar que a palavra “eu” se identifique com a matéria, e procurar identificá-la com o espírito, emprego com as crianças a fórmula seguinte: “Tu, espírito, vais ordenar ao teu corpo que não se mova, e à tua alma que não se inquiete”.

I
CONTEMPLAÇÃO DAS SUPERFÍCIES E NÚMEROS

A atenção no domínio da matemática

Um conhecimento empírico das dimensões está longe de ser prejudicial ao desenvolvimento da especulação matemática. Ao contrário, ele se impõe. É baseado na experiência que o pensamento toma impulso. Pensemos em Arquimedes no seu banho.

Mas para fixar a atenção sobre dimensões e orientar o pensamento para a pesquisa das relações numéricas, é preciso evitar que se desvie a atenção. Ora, a criança, interrogada acerca do modo como dividir seis bombons entre ela e seus dois irmãos, pode responder que dará um a cada um deles e ficará com quatro.

Excelente raciocínio prático, que nada tem a ver com o raciocínio matemático. O desconhecimento dessa distinção falseia a pedagogia da matemática em seus começos. Julga-se que as crianças sejam incapazes de se interessar pelos números, e procura-se então atrair-lhes a atenção para guloseimas, trens e torneiras.

Mas quanto mais elas se interessarem por isto, menos se interessarão por aquilo. Não se pode pensar matematicamente distraindo-se da matemática. Não se pode engolir um número envolvendo-o de açúcar. Para desenvolver o sentido da matemática, é mister fazer amar os números e desenvolver um amor gratuito pelas especulações gratuitas[1] que não têm aplicação imediata, mas que representam uma atividade própria da inteligência humana.

***

Platão, querendo constituir uma República ideal, propunha fazer uma lei para

> persuadir aos que devem ocupar os primeiros lugares num Estado a se

dedicarem à ciência do cálculo: não para fazer um estudo superficial, mas para se elevar, por: meio da inteligência pura, à contemplação da essência dos números; não para empregá-los nas compras e vendas, como mercadores e negociantes... mas para proporcionar à alma os meios de se elevar da ordem das coisas que passam à verdade do ser.[2]

O que Platão chama "contemplação da essência dos números" deve ser traduzido, em linguagem pedagógica, por "especulação gratuita sobre as relações dos números". Como estamos longe da psicologia moderna! Dominada pelo materialismo ambiente, esta considera o homem uma rede de instintos. O instinto dominante — pretende ela — sendo o instinto sexual que se manifesta na criança de maneira camuflada pela predominância do instinto de nutrição, é preciso tomar a criança pelo seu lado fraco. Daí toda uma pedagogia que, apelando para os apetites mais baixos, pretende tornar o ensinamento mais concreto e mais vivo! E temos assim uma pedagogia baseada na gula, na futilidade, na vaidade, na preguiça ou na inveja.

Felizmente para nós, educadores espiritualistas, a criança, colocada num ambiente favorável, dá um desmentido brilhante à pedagogia baseada nos instintos animais, e manifesta uma faculdade surpreendente de admiração pelas puras construções do espírito.

***

Os raciocínios matemáticos apóiam-se nalgumas noções fundamentais muito simples que é indispensável fazer penetrar na consciência prática das crianças, bem antes de poder fazê-las raciocinar sobre elas.

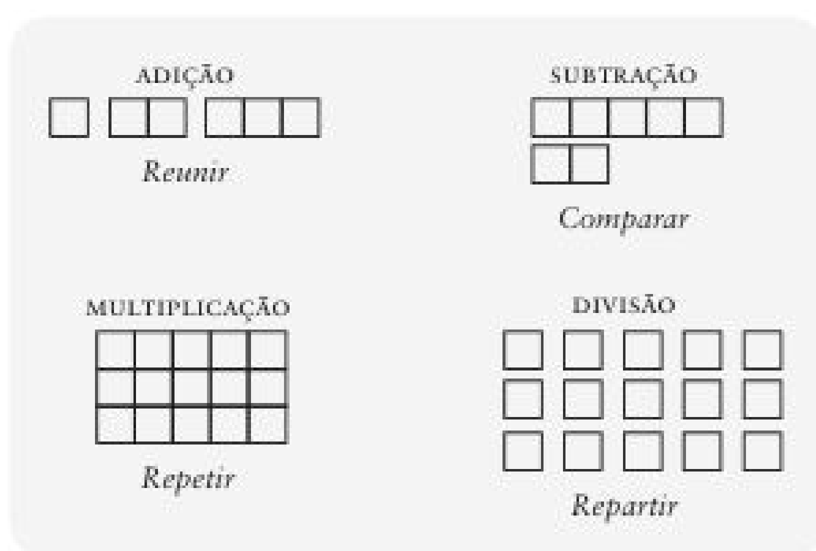
Primeira noção fundamental: contar é comparar dimensões ou quantidades em relação a uma unidade de medida. A unidade escolhida é arbitrária. Se isto □ é minha unidade, qualquer outra grandeza será um múltiplo desta unidade: □□□□ .

Segundo noção fundamental: os algarismos são sinais que

indicam relações entre dimensões e quantidades. Se isto □ é igual a 1, nesse caso, isto □□□□□ é igual a 5 e isto □□□□ = 4.

Terceira noção fundamental: conta-se sempre até nove. Com dez, recomeça-se. Nove unidades, nove dezenas, nove centenas *etc.*

Quarta noção fundamental: cada uma das quatro operações tem um papel específico. Representa uma ação, ou digamos, um deslocamento da matéria no espaço.



Admite-se geralmente que a criança se exprime melhor pelo gesto do que pela palavra, e isto não só quando se trata de explicar o que é uma escada em espiral; mas na classe quase não lhe é dada ocasião de se mover. Professores e alunos ficam imóveis e afetados. Quando se convidam as crianças a fazer alguns gestos, estes são artificiais, convencionais ou automáticos.

Para fazer com que as crianças reencontrem gestos espontâneos, faço-as traduzir tudo em mímica: gramática, cálculo, religião.

Quando lhes peço que representem o verbo “subtrair” (isto é, a operação de subtração), infalivelmente fazem o gesto de quem arranca ervas daninhas ou do dentista que extrai um dente. Extrair, subtrair, a associação das palavras se impõe tanto mais quanto se

tem dito sempre à criança: “Subtrair é tirar”. Foi-lhe ensinado mesmo a dizer: “Três tirados de quatro”, o que a levou a escrever 3 – 4. Nada mais falso. Quando digo que o Monte Branco é menos alto do que o Monte Everest, não extraio um monte do outro: comparo-os, e quando preciso que o Monte Branco tem três quilômetros a menos que o Monte Everest, apenas verifico a diferença. O gesto exigido para exprimir a diferença e a comparação assemelha-se ao movimento dos pratos de uma balança. Gestos apropriados devem levar as crianças a compreender que adicionar é reunir, multiplicar é repetir, e dividir é repartir.

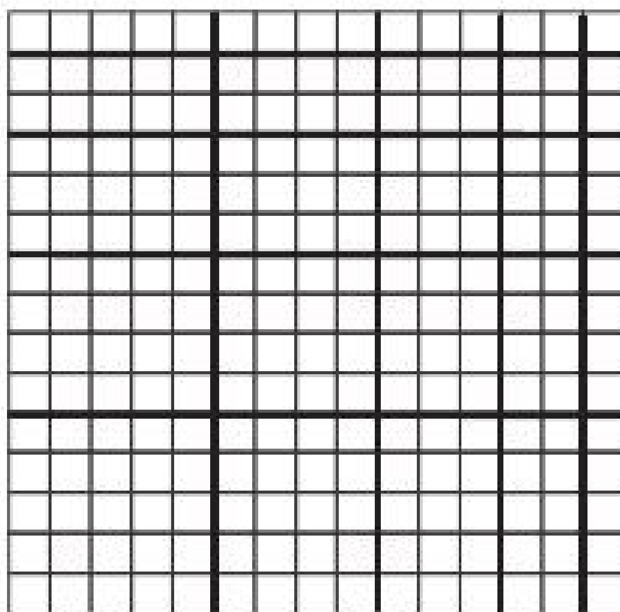
É por terem negligenciado inculcar nas crianças essas noções por meio de exercícios musculares destinados a dar a experiência de comprimentos, volumes, superfícies e ritmos, por terem apresentado os algarismos como entidades autônomas e as operações como uma série de processos a serem decorados e empregados para fins utilitários, é que tantos professores falsearam o sentido da matemática para os seus alunos.

E penso em vós, inteligências agudas, amantes de idéias abstratas, que vos desgostastes irremediavelmente dos números, sendo que fostes feitas para amá-los. A matemática pesou sobre vós qual fardo morto, quando vos deveria ter dilatado; foram para vós como uma prisão, quando vos deveria ter servido de trampolim.

***

Permiti-me mostrar-vos como as crianças sabem usar a Tábua de Pitágoras quando colocadas num ambiente favorável à reflexão, quando providas de objetos destinados a concretizar os números e livres para trabalhar ao seu ritmo, sem estar apressadas de entregar um dever a fim de obter boa nota. O que ides ver aqui foi descoberto e elaborado por crianças.

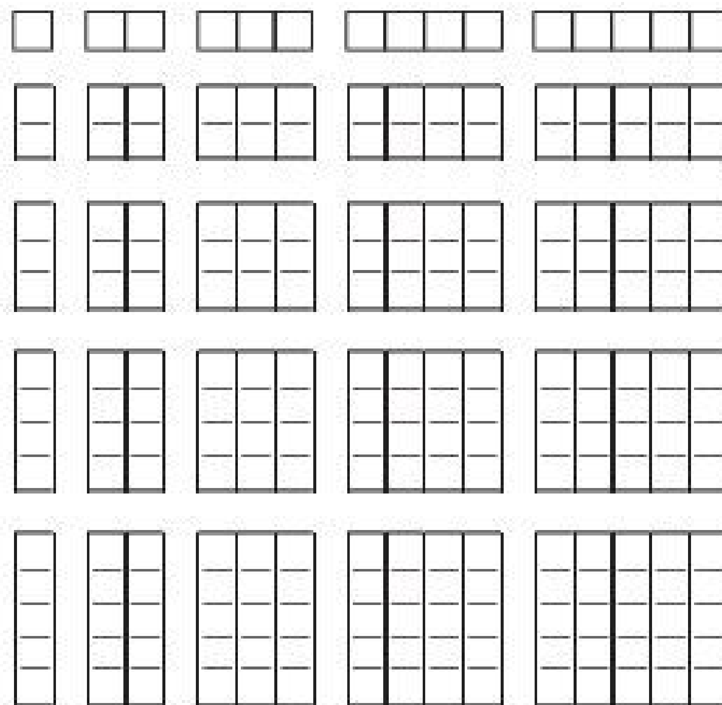
Eis a Tábua de Pitágoras em superfícies (de 1 a 5):



A mesma em números:

1	2	3	4	5
2	4	6	8	10
3	6	9	12	15
4	8	12	16	20
5	10	15	20	25

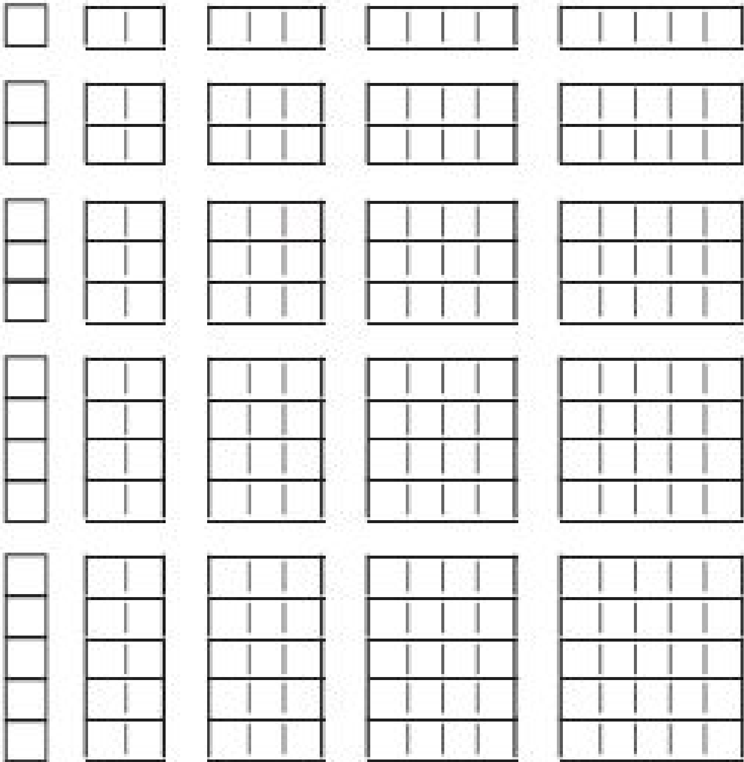
Separemos os elementos:



Ei-los em algarismos:

1	2	3	4	5	} x 1
1	2	3	4	5	} x 2
1	2	3	4	5	} x 3
1	2	3	4	5	} x 4
1	2	3	4	5	} x 5

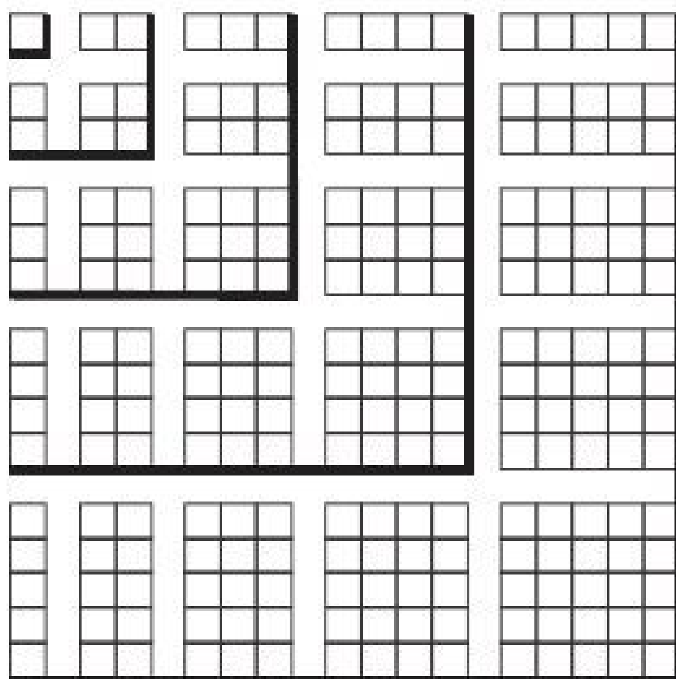
Disponhamos os elementos de outra maneira, e veremos melhor os múltiplos de 1, 2, 3, 4 e 5:



Expressos a seguir em algarismos:

1x1	1x2	1x3	1x4	1x5
2x1	2x2	2x3	2x4	2x5
3x1	3x2	3x3	3x4	3x5
4x1	4x2	4x3	4x4	4x5
5x1	5x2	5x3	5x4	5x5

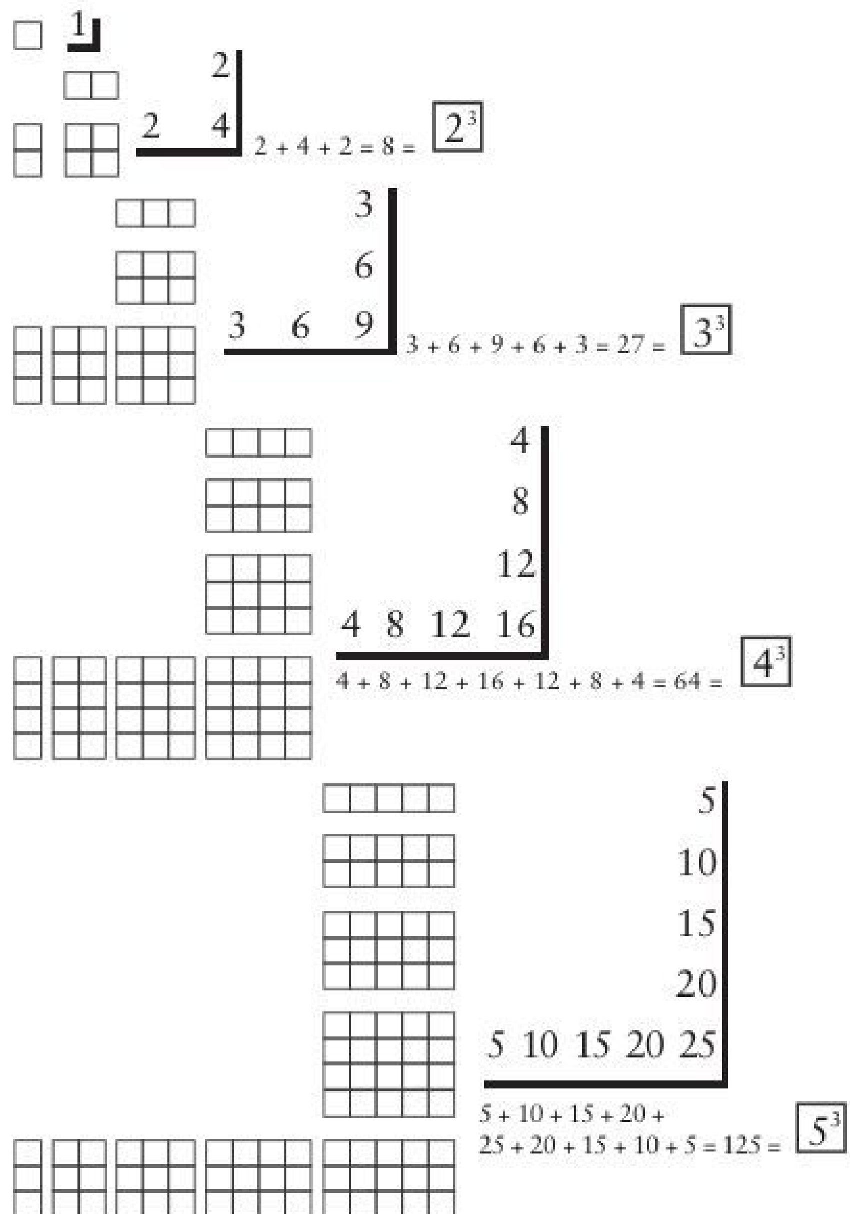
Ainda uma vez, mudemos a disposição dos elementos e descobriremos outra coisa:



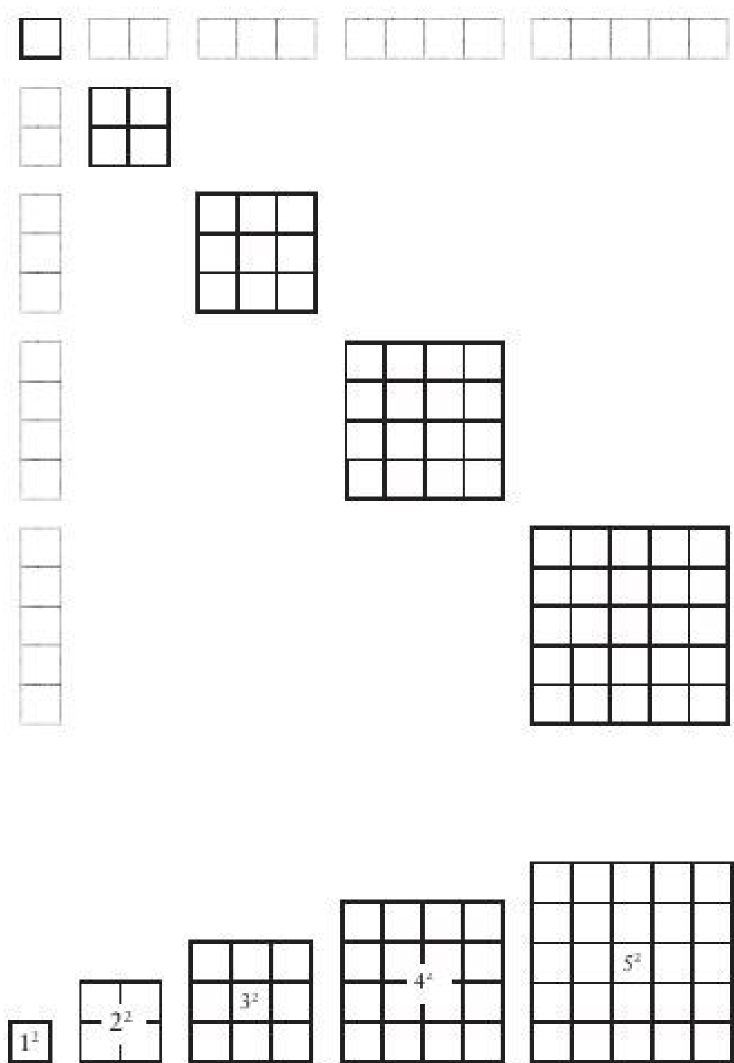
Eis a mesma disposição expressa em algarismos:

1	2	3	4	5
2	4	6	8	10
3	6	9	12	15
4	8	12	16	20
5	10	15	20	25

Decomponhamo-la, e descobriremos isto:

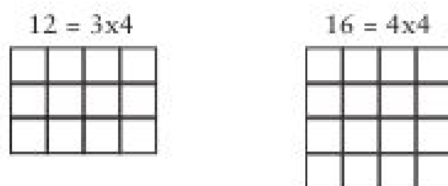


Fixemos a atenção na série dos quadrados:

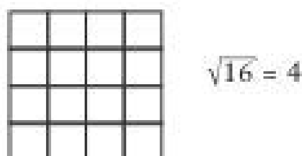


Verificamos que somente um número, multiplicado pelo mesmo número, dá um número quadrado. Isso nos permite fazer várias outras verificações:

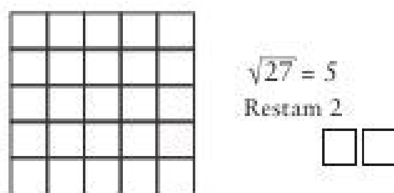
1ª) Cada número pode ser considerado como produto de uma multiplicação:



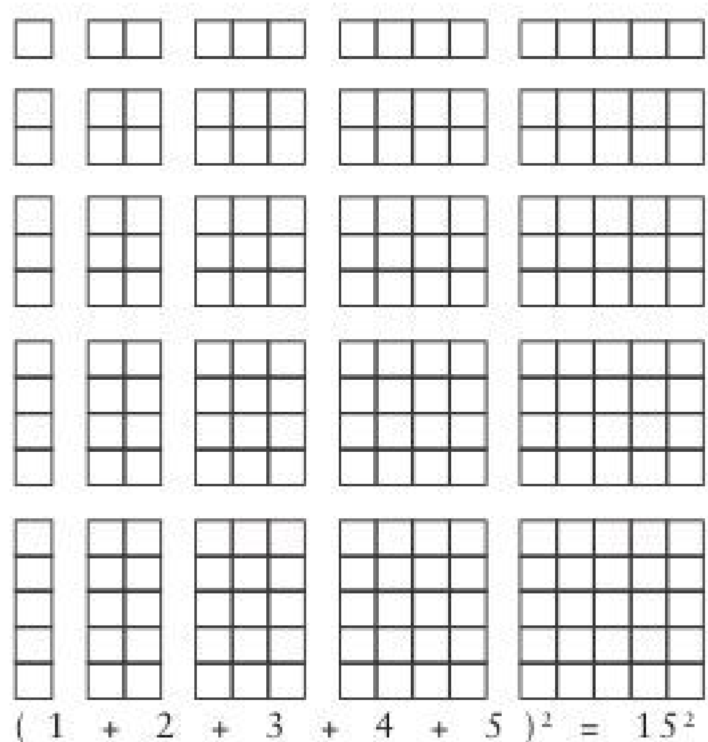
2ª) Como o quadrado tem quatro lados iguais, basta conhecer um para conhecê-los todos. O que se chama lado no quadrado, no número quadrado chama-se raiz:



3ª) Quando um número não forma um quadrado, é preciso verificar qual é o número inferior mais próximo que forma um quadrado (este dará o número inteiro da raiz, sem as frações):



Consideremos a Tábua de Pitágoras como o quadrado de um polinômio:



Decomponhamo-lo em números:

1 + 2 + 3 + 4 + 5 x 1 = 15
1 + 2 + 3 + 4 + 5 x 2 = 30
1 + 2 + 3 + 4 + 5 x 3 = 45
1 + 2 + 3 + 4 + 5 x 4 = 60
1 + 2 + 3 + 4 + 5 x 5 = 75
225

Verificamos que o quadrado de um polinômio é formado pelo produto da multiplicação de cada elemento por todos os demais.

Tudo isso, com respeito à Tábua de Pitágoras. Não é realmente “belo”, como acham as crianças?

É belo porque o descobriram sozinhas, avançando lentamente, ao

seu ritmo. Olharam demoradamente, sem saber para que serviria aquilo. Para compreender a alegria que isso proporciona, é preciso que nos tornemos um pouco como as crianças.

***

Só pude mostrar-vos o aspecto exterior de seu trabalho; mas como descrever os efeitos psicológicos desse trabalho, a emoção que acompanha cada descoberta, as explosões de alegria e os longos momentos de silenciosa admiração? Como evocar o fervor religioso que da contemplação dos números se eleva para Deus, Criador do mundo inteligível?

Aproveitava-me disso, naturalmente, para sugerir a recitação de alguns textos bíblicos apropriados, tais como este:

> Tudo regulaste com peso, número e medida.
> Porque o soberano poder está sempre às tuas ordens.
> Quem, pois, resistiria à força do teu braço?

O que é aos olhos de Deus este universo mensurável e pensável?

> O mundo inteiro está diante de ti.
> Como o átomo que pesa na balança,
> Como a gota de orvalho matinal que cai sobre a terra.

(Sb 11)

> Mil anos são diante de ti
> Como o dia de ontem que passou.

(Sl 89, 4)

E, com efeito, porque Deus disse:

> Meus pensamentos não são os vossos pensamentos,
> E meus caminhos não são os vossos caminhos.

(Is 55, 8)

---

[1] Ver fotografia no 13-a no final deste livro.

[2] *A República*, 1. VIII.

II

A ALMA DE DANTE

A atenção no domínio da literatura

Quando Dante veio instalar-se em Ravena pelos fins de sua vida, seus filhos e netos vieram juntar-se a ele. No ambiente familiar em que os *pargoletti* forneciam ao poeta modelos para as atitudes dos seus bem-aventurados, como era ele próprio visto pelos *pargoletti*? Não teriam estes algo a nos ensinar? Fascinados pela personalidade do glorioso antepassado, não teriam eles conhecido um Dante ignorado pelos dantólogos? Indiferentes, como o são todas as crianças, aos problemas políticos, históricos, literários e teológicos, deviam ser menos sensíveis à sua argumentação do que à música do seu verbo, menos curiosos de sua ciência do que de sua alma.

A alma de Dante! Uma alma que trazia em si o inferno, o purgatório e o paraíso: para se aproximar dela, é preciso a audácia e a candura das crianças.

***

A experiência de que vou falar desenrolou-se em minha presença há muitos anos, em Barcelona. Algumas crianças italianas freqüentavam uma escola catalã, na época em que a Catalunha pretendia reclamar a sua independência. Certa noite, ao voltarem para casa, encontraram uma pessoa mergulhada numa leitura. Tendo-lhe perguntado o que lia, receberam esta surpreendente resposta: “Leio a história de um homem que fez uma viagem através de sua própria alma”.

Fórmula notável, expressão verdadeiramente genial que ia cativar a atenção das crianças e introduzi-las de roldão no segredo da Divina Comédia. Leia-nos essa história, disseram elas. E, sem

preâmbulo, sem explicação alguma, Maria Montessori (pois era ela) pôs-se a ler em voz baixa, como se estivesse revelando um mistério:

Nel mezzo del cammin di nostra vita
Mi ritrovai per una selva oscura
Ché la diritta via era smarrita.
Ahi quanto a dir qual era è cosa dura
Esta selva selvaggia e aspra e forte
Che nel pensier rinova la paura![1]

No meio do caminho desta nossa vida
Eis que me encontrei numa floresta escura
Porque me desviara do caminho reto.
Ah, como dizer é tarefa dura
O que era essa densa floresta espessa,
Cuja lembrança em me aterrar perdura.

Nenhuma interrupção até o fim do primeiro canto. A onda da poesia deslizava tranqüilamente, levando as crianças a regiões terríveis, mas familiares, onde a alma se sente esmagada por inexprimível angústia. Quem melhor do que as crianças conhece essa "selva oscura", onde se sente "di paura il cor compunto", onde se encontram monstros e onde, com todos os anseios da alma, se aguarda, se espera e se deseja um libertador? Feliz Dante! Feliz por ter visto vir-lhe ao encontro o guia tão desejado, aquele que compreende tudo, sabe tudo, aquele que tira toda a angústia do coração e se lhe oferece como apoio tutelar!

No dia seguinte, as três crianças vinham acompanhadas de mais dois companheiros. Estes queriam também ouvir a narração do homem que havia explorado a sua alma. E a leitura recomeçou-se como na véspera, tanto mais impressionante quanto mais impregnadas eram de silêncio.

No terceiro dia, as crianças vieram em maior número ainda, e ficou decidido que haveria doravante uma reunião todas as noites para a leitura da apaixonante narração.[2]

Tal foi o começo de uma experiência que se prolongou por dois

anos e que tive a feliz oportunidade de seguir de perto. Não compreendi imediatamente todo o seu alcance, mas à medida que passavam os anos eu reconhecia melhor a sua importância e tirava frutos sempre mais abundantes.

***

Para que uma experiência qualquer adquira um valor científico, é mister que ela conduza a uma descoberta e possa ser renovada à vontade graças à observância minuciosa das condições que favoreceram a aparição do fenômeno estudado. Sendo Maria Montessori o experimentador em questão, é necessário lembrar que o princípio fundamental do seu Método é o respeito pela personalidade da criança. A discrição é a virtude capital do mestre, o qual, colocado entre a criança e o Universo, deve desempenhar o papel de catalisador. “Toda a intervenção supérflua se torna um obstáculo ao desenvolvimento”, diz Maria Montessori numa frase lapidar. E ainda: “Para que a criança cresça, é preciso que o adulto diminua”.

Fiel aos seus princípios, a Doutora se contentara de provocar o encontro e fazer a apresentação: “Dante, o homem que explorou a própria alma”.

Como estamos longe do estilo enciclopédico que começa sempre pela informação mais banal: a que diz respeito às datas do nascimento e da morte, aos lugares e circunstâncias exteriores da vida. Só a Bíblia possui o poder de focalizar um personagem de pé, tamanho natural, tal como se apresenta diante de nós num encontro súbito, que deve permanecer memorável.

Não se pode deixar de sonhar com um dicionário que, deixando de lado tudo o que cada homem tem de comum com os outros, soubesse dar em poucos traços a fisionomia dos personagens, a quinta-essência de sua personalidade.

Para as crianças de que falo, Dante permaneceu sempre o homem que descobrira o inferno, o purgatório e o paraíso em si

mesmo. Desde o primeiro encontro, foram de tal modo cativados pela leitura, que exprimiram o desejo de escrever todo o texto com a própria mão. A Doutora ditava em voz baixa e as crianças escreviam as palavras umas em seguida às outras, sem as alíneas que se deviam observar para versos. Mas era ainda cedo para se falar de versos: iam ser descobertos. Agora que cada criança possuía o seu exemplar, podia lê-lo indefinidamente. E ao fazê-lo, cada uma ia descobrindo de per si as rimas. E todas recopiavam o texto, colocando cada verso numa linha. A leitura tornava-se mais fácil e como todas queriam ler em voz alta, foi preciso estabelecer um ritmo para ir em passo cadenciado. Puseram-se a contar as sílabas.

Nel mezzo del cammin di nostra vita 11
Mi ritrovai per una selva oscura 12
Ché la diritta via era smarrita 12
Ahi quanto a dir qual era è cosa dura 13

Como pode ser isso? Ter-se-ia Dante enganado? A esse propósito, é preciso observar que em pedagogia “respeito” pela criança não é sinônimo de “abandono”, e que, se toda a intervenção supérflua detém o desenvolvimento, a falta de intervenção oportuna tornaria impossível todo o desenvolvimento. Segundo a regra adotada por Dante, todas as vezes que duas sílabas se encontram, formam um ditongo: são pronunciadas juntas com uma só emissão de voz.

Nel mezzo del cammin di nostra vita 11
Mi ritrovai per una selva-oscura 11
Ché la diritta via-era smarrita 11
Ahi quanto-a dir qual era-è cosa dura 11

Uma vez dada essa explicação, a busca dos ditongos tornava-se um estimulante a mais e a leitura em coro uma verdadeira alegria. Pouco a pouco, sem que se soubesse como, adotou-se uma espécie de cantilena que lembrava a salmodia dos monges. O efeito era surpreendente. Um ano depois do início dessa experiência, encontrei os pequenos dantizantes em Amsterdam, aonde tinham ido para um Congresso Montessori. Numa sala de teatro repleta,

onde, das duas mil pessoas presentes, quando muito a quarta parte compreendia o italiano, as crianças deixaram o público perplexo. Ao meu lado se achava sentado um compositor, o qual, não podendo conter o entusiasmo, exclamava: “Prodigioso! Incrível! É a música autêntica!”.

A recitação em coro foi seguida da representação de alguns fragmentos. Na cena, ao lado dos personagens do episódio, uma das crianças, com os cotovelos sobre a mesa, seguia o texto com uma atenção concentrada. Não era o ponto, disfarçado, mas o guarda do texto sagrado, instalado em lugar de honra.

Entretanto, mais ainda que a recitação em coro e a representação cênica, o que me impressionava na experiência das crianças de Barcelona era a sua intimidade com Dante. Falavam dele de preferência aos personagens da Comédia. Eram os seus sentimentos que lhes interessavam, e chegavam a sentir como ele, a empregar como próprias as suas palavras. Lembro-me de meu espanto, quando, ao entrar na sala de jantar, em lugar do banal “bom dia”, ouvi:

O animal grazïoso e benigno

Ó ser gracioso e benigno[3]

Solicitada a prestar um serviço, uma das crianças responde:

Tanto m’aggrada il tuo comandamento,

Che l’ubidir, se già fosse, m’è tardi; [4]

Teu mandamento me agrada tanto

Que em obedecê-lo, tardar pareço.

À vista de um garoto, estendido no chão:

E caddi come corpo morto cade.[5]

E caí, como cai um cadáver.

Em frente à entrada da escola:

Per me si va ne la città dolente[6]

Por mim se vai à cidade dolente.

Ao interromper a leitura:

quel giorno più non vi leggemmo avante.[7]

Naquele dia não lemos mais adiante.

A um companheiro iniciado em Dante e perdido na multidão de outras crianças:

E tu che se' costì, anima viva,

pàrtiti da costesti che son morti.[8]

E tu que estás aqui, alma viva.
Separa-te destes que estão mortos.

Enfim, para traduzir um movimento de impaciência, lugar de uma expressão vulgar, uma apóstrofe veemente:

Ahi, Pisa, vituperio de le genti[9]

Ah, Pisa!, vitupério dos povos

A familiaridade com Dante levara as crianças a adquirir uma verdadeira cultura dantesca. Foi esse aspecto da experiência de Barcelona que mais impressionou os educadores italianos e suscitou imitações. Com efeito, um ano após o Congresso de Amsterdã, houve em Roma uma exposição Montessori, e ali, no meio da sala, no lugar de honra, achava-se um palco, no qual algumas crianças representavam passagens da Divina Comédia.

Mas, assim o creio, a experiência de que falo encerra mais que um simples meio de fazer conhecer Dante. É uma chave para penetrar na alma do poeta. Não a perdemos de vista quando nos detemos a olhar o quadro exterior de sua vida?

Todas as dificuldades que tornam inacessível a Divina Comédia provêm de que se procure ver nela uma espécie de Suma ou de enciclopédia. Buscam-se informações no seu contexto, não somente sobre a Idade Média, mas também sobre o além. Numa palavra,

objetiva-se o cenário em lugar de ver na obra o quadro de um documento psicológico. Olha-se Dante como um sábio, um historiador, um teólogo. E não digo que ele não fosse tudo isso, mas o era de maneira acidental e secundária, ao mesmo título que muitos outros e sem originalidade. O que o distingue dos historiadores, teólogos, sábios etc., o que o eleva acima deles, é que ele foi de maneira eminente homem e poeta. Apresentando Dante como o "homem que havia explorado a própria alma", a Doutora Montessori colocava a Divina Comédia em seu plano próprio: o plano psicológico. O inferno, o purgatório e o céu que Dante descreveu situam-se no interior de sua alma. Logo, tudo lhe é permitido e tudo se explica.

Por que se admirar de ver Beatriz, a pequena e gentil florentina, elevada acima dos santos? Por que a vemos transformada em teologia? Se ela ultrapassa todos os bem-aventurados do céu é porque Dante a amou.

Por que se estranhar de que este pagão esteja no inferno ou no purgatório, e aquele no paraíso? Por que entabular discussões teológicas para provar o bem fundado de tais disposições? Os julgamentos de Dante não são os de Deus: no tríplice universo a que nos conduz, o poeta é o senhor, porque foi ele quem o criou.

Por falta de compreender isso, muitos acusam Dante de arbitrariedade e sentem-se chocados com certas atrocidades. A cena de "Ugolino", por exemplo: confesso que não podia compreender, no começo, como crianças sensíveis podiam representar essa cena sem pestanejar.[10] Compreendi, depois, que os horrores do inferno dantesco não tinham para eles nenhum valor objetivo, mas eram somente expressão pitoresca de sentimentos que as crianças em geral conheciam muito bem por experiência. Todos sabem que na infância o homem é levado a sentimentos excessivos. Ele odeia e adora, gostaria de retalhar o objeto do seu ódio e levar ao auge os seus amores. E é precisamente o que fez Dante. O Céu e o Inferno, o homem os traz sempre em si mesmo.

The mind is its own place, and in it self

Can make a Heav'n of Hell, a Hell of Heav'n.[11]

O pensamento é ele mesmo o seu lugar, e em si
Pode fazer do Inferno Céu, e do Céu, um Inferno.

Sendo o pensamento seu próprio lugar, ele é para si mesmo a sua lei e a sua verdade. Assim como o corpo tem o seu lugar próprio, a matéria, com suas leis e sua verdade feita de experiência sensível que o obriga a se deter no limiar do mundo do pensamento, o pensamento por sua vez se detém à entrada da realidade espiritual. É portanto abusivo considerar Dante como um místico e pedir-lhe informações sobre o além: suas visões são apenas a elaboração de um pensamento criador poderoso, que não era joguete da "alta fantasia".

Uma vez situada no plano psicológico (subjetivo), a Divina Comédia deixa de ser difícil. Ela contém certamente muitas palavras incompreensíveis; mas por que se embaraçar com elas? Há, por exemplo, a palavra "lonza". Os comentadores explicam: "lonza" significa pantera, símbolo da luxúria. São eles que o dizem, não Dante. Ele disse: "lonza"; é tudo. O importante não é fazer entrar esta na classificação de Linné e determinar-lhe um papel moral, mas entrar no estado de alma do poeta. As três "fiere" inspiravam terror a Dante. Todos conhecem esse estado de angústia que Davi chama "os terrores noturnos". Para o salmista, eles tomavam a forma de dragões assírios. As crianças de hoje vêem em seus pesadelos locomotivas e carros gigantescos. Para Dante, a angústia tomava o aspecto de um animal fantástico. E assim como as crianças inventam uma palavra quando lhes falta vocabulário, Dante inventou a palavra "lonza".

Tomemos ainda a palavra "veltro".[12] Muito já se escreveu sobre ela. Para quê? "Il veltro" é uma promessa de salvação, promessa tranqüilizadora, pois que dada por aquele que veio em socorro do viandante extraviado. "Il veltro" é um personagem histórico, fictício ou simbólico? Quando se realizará a sua promessa? Semelhantes

perguntas parecem inúteis a quem tome parte nos sofrimentos de uma alma em perigo e assista ansioso ao seu salvamento. A erudição não tende muitas vezes a dispersar a atenção, desviando-a do motivo principal do drama?

Aqui o essencial é que Dante encontrou um guia, e que este lhe faz uma promessa tranqüilizadora. Ah, feliz Dante! Encontraste em meio ao perigo o amigo desejado, pelo qual suspira cada criança como o cervo suspira pelas fontes de água viva, o amigo infalível a quem se pode dizer:

Tu duca, tu segnore e tu maestro.[13]

Tu és o meu guia, meu senhor e meu mestre.

***

Para explicar Dante, ninguém como o próprio Dante. Esquivando-se à multidão dos comentadores, as crianças de Barcelona foram diretamente a ele e o interrogaram (como certamente o fizeram seus filhinhos em Ravena), não sobre teologia ou sobre a história, mas sobre si mesmo, o homem e o poeta.

Não sei se por culpa dos manuais escolares ou dos dantólogos, o certo é que criaram para Dante a reputação de um autor “aborrecido”. O próprio Benedetto Croce não se desembaraçou dessa idéia, aprendida sem dúvida nos bancos da escola; por isso queria expurgar a Divina Comédia das passagens teológicas, particularmente contrárias ao seu gosto. É que ele não leu o divino poema como o liam as crianças de Barcelona. Teria percebido, como elas, que a teologia era para Dante um pretexto como qualquer outro, para falar como poeta.

As crianças que vi não saltavam uma palavra sequer durante a sua leitura: estavam visivelmente em estado de graça poética, sensíveis à fascinação daquilo que Brémond chama de “a poesia pura”.

À guisa de amostra de poesia pura, Brémond cita o refrão que

costumam cantar as crianças:

Orléans, Beaugency,
Notre-Dame de Cléry,
Vendôme, Vendôme.

A quem tivesse a fobia da geografia, como Croce parece da teologia, esse refrão seria aborrecido. Para Brémond, é maravilhoso.

Se a poesia pura só consistisse na sonoridade das palavras, a língua italiana seria sempre e em toda a ocasião matéria de poesia pura. Tomemos, por exemplo, esta passagem de d'Annunzio:

> *"Io soffro", dice Anatolia "d'una virtù che dentro di me si consuma inutilmente. La mia forza è l'ultimo sostegno d'una rovina solitaria, mentre potrebbe guidar sicura dalle scaturigini alla foce un fiume colmo di tutte le abondanze della vita".*

(Vergini delle rocce)[14]

***

A sonoridade dessa prosa é incomparável, mas sob a redundância verbal e sob as imagens enfáticas, oculta-se um egocentrismo desmesurado, que acaba por fatigar. A poesia pura não é somente sonora, mas também densa e evocadora de imagens exaltantes. "Orléans, Beaugency..." é a França toda inteira, com suas catedrais a se perfilarem ante os nossos olhos.

Em Dante nunca encontramos redundâncias, mas uma densidade de granito e uma economia de acessórios que vai até ao despojamento.

Quel d'i passuri e quel d'i passi pieidi.[15]
Esses pés que iam sofrer e que tinham sofrido.

Dois adjetivos e um substantivo bastam a Dante para resumir todo

o Antigo e Novo Testamento, para explicar que Cristo está no centro do universo das almas, que ele é “o caminho” por onde os eleitos de todos os tempos entram no paraíso.[16]

A densidade da linguagem não prejudica de modo algum a sonoridade. Desde as primeiras sílabas do divino poema, ela age como um encantamento.

Nel mezzo del cammin di nostra vita
Mi ritrovai per una selva oscura.

As três rimas “escura, dura, paura” bastam para criar uma atmosfera que faz tiritar. Se Dante não tivesse sido sempre tão mortalmente sério, como se diz em inglês, teria podido divertir-se à nossa custa como Edgar Poe, quando escrevia sobre o seu “Raven” um comentário que devia ter grande êxito na França. Teria sido fácil a Dante persuadir-nos de que o primeiro canto, senão toda a Divina Comédia, derivava dessas três lúgubres rimas. Dante encanta, está visto; deslumbra, é certo; mas também exalta, porque obriga a consciência a ver claro, e é nisto que é o maior dos poetas.

O gente umana, per volar sù nata.[17]
Ó raça humana, feita para voar nas alturas.

Non v'accorgete voi che noi siam vermi
nati a formar l’anqelica farfalla.[18]
Não vedes que somos vermes,
Nascidos para ser angélica borboleta?

A intimidade com Dante é sempre proveitosa, porque em sua companhia estamos seguros de desembarcar nas estrelas.

***

Se a experiência dantesca de Barcelona tivesse somente provado que Dante não é um autor aborrecido nem inacessível às crianças, já teria sido preciosa; mas ela permite conclusões de ordem mais generalizada: cada um, sem ser douto clérigo, pode penetrar na intimidade de sua obra-prima, à condição, porém, de renunciar à pretensão de explicar tudo.

A erudição desvia muitas vezes a atenção do essencial para o acessório; ela é para a obra de arte o que uma ficha antropométrica é para a pessoa humana. Em todo o estudo de textos difíceis e sublimes, não seria vantajoso substituir as informações e raciocínios por uma pesquisa mais empírica e intuitiva, mais de acordo com as disposições contemplativas da criança?

***

Aquele que quisesse fazer uma experiência análoga à de Barcelona ver-se-ia embaraçado, e com razão, porque não se encontra facilmente um equivalente de Dante. Segundo Papini, a Idade Média toda inteira se resumia nele, como a Renascença se resumia em Shakespeare, o romantismo em Goethe e os tempos modernos em Dostoievski. Quando pergunto: qual seria o escritor francês que se poderia dar como guia e como amigo às crianças? O primeiro nome que ocorre é o de Hugo. (À pergunta: qual é o maior poeta da França? — Gide respondia: Hugo). Vêm em seguida os nomes de Racine e Corneille; algumas vezes uma voz tímida propõe Claudel ou Lamartine, ou ainda a *Chanson de Roland*. Quanto a mim, se tivesse de escolher um guia e um amigo para as crianças, a fim de que, em sua companhia, elas percorressem a terra da França e a História da França, eu escolheria Péguy.

Péguy, à semelhança de uma camada geológica, resume todas as camadas do povo francês, desde o campesino e operário, passando pelo burguês intelectual, até o realista. Se ele nem sempre contenta os refinados e racionalistas, se é por vezes terrivelmente monótono

e irritante, não esqueçamos que as crianças sabem perdoar tudo a esse grande homem a quem tanto amam, como as de Barcelona perdoavam a Dante a sua teologia, o que Benedetto Croce não fez.

Apresentaria Péguy às crianças mais ou menos como Maria Montessori apresentou Dante: “O homem que em sua alma resumiu a França”. E começaria por ler uma passagem como esta:

> Ó meu povo francês, ó meu povo loreno.
> Povo puro, povo sadio, povo jardineiro,
> Povo trabalhador e cultivador,
> Povo que lavra profundamente
> As terras e as almas.
> Tuas águas serão sempre águas vivas,
> E tuas fontes sempre fontes jorrantes.
> Teus regatos serão sempre de águas correntes,
> E teus rios.
> E tuas fontes secretas, em teus misteriosos,
> Em teus maravilhosos, em teus dolorosos jardins.
> Ó minha terra lorena, ó minha terra francesa,
> Povo que segue o que há de melhor, que aprendeu melhor
> [as lições de meu filho.
> Povo apegado a essa pequena Esperança,
> Que jorra de todos os lados nessa terra;
> E nos misteriosos,
> Nos maravilhosos, nos dolorosíssimos jardins das almas.
> Povo apegado que fez germinar as mais belas flores
> De santidade
> Pela graça dessa pequena Esperança.

(*Le porche du mystère de la deuxième vertu*)

Creio que as crianças saberiam apreciar essa prosa cantante, de que cada palavra evoca ao mesmo tempo uma paisagem terrestre e uma paisagem espiritual, e amariam essa grande alma acolhedora que soube alojar em si a França de todos os tempos, com todas as suas diversidades. Assim o creio, embora não esteja bem segura, porque ainda não experimentei.

Em compensação, sei positivamente, por experiência, que as crianças são capazes de amar um livro muito mais complexo do que

a Divina Comédia e as obras de Péquy, um livro que para os cristãos é o livro por excelência: a Bíblia. A Bíblia é incompreensível para aqueles que querem explicar tudo pela razão, mas para os que nela buscam um alimento espiritual, é boa como o pão cotidiano.

A Bíblia assemelha-se a uma montanha escarpada que tem um lado abrupto e outro em suave declive. A crítica olha o lado abrupto, estuda as estratificações históricas, mas para subir até o cume sem fadiga, seguindo o declive suave, basta que se deixe guiar pela liturgia. A liturgia ensina-nos a procurar na Bíblia os modelos de vida e de oração. Eis porque ela é acessível às inteligências mais apagadas, e mesmo às crianças.

Contei, noutra parte, como preparo a educação bíblica das crianças. Aqui, basta dizer que as passagens escolhidas para as recitações em coro eram sempre tiradas dos livros poéticos e proféticos. Havia primeiramente uma preparação longínqua, constituída de exercícios de treinamento para repousar os músculos intumescidos e fixar a atenção no domínio dos membros. Vinha em seguida uma preparação imediata: alguns minutos de silêncio absoluto em imobilidade total. Começava por recitar o texto em voz baixa, com gestos: imitando os meus gestos, as crianças dominavam o texto. Não dava explicações. Onde era impossível o gesto descritivo, balançávamos a mão para impedir que a recitação se apressasse. Esta era sempre seguida de um longo momento de silêncio. Renovei esta experiência com crianças de todas as idades, entre três e dezesseis anos, nos meios mais diversos. O efeito era sempre o mesmo: admiração, assiduidade e autêntico recolhimento.

As palavras do texto sagrado eram muitas vezes inteiramente desconhecidas das crianças. Elas compreendiam, no entanto, que se tratava de uma prece, e era o essencial. Eis um exemplo de recitação feita com crianças de três e quatro anos:

> Rejubilem os céus e alegre-se a terra,
> Ante a face do Senhor, porque ele vem.[19]

As palavras: “céus”, “rejubilem”, “alegre-se” e “face do Senhor”

eram incompreensíveis para as crianças, e no entanto declamavam essa oração todos os dias, desde o começo do Advento até às férias do Natal.

Com crianças maiores, não hesito em tomar textos extremamente difíceis, cujo sentido lhes escapa no momento, mas que, estou certa, hão de surgir-lhes na memória trinta ou quarenta anos mais tarde, em ocasiões de angústia ou de exaltação moral.

Estas linhas de Isaías, por exemplo:[20]

Nada temas, porque te resgatei
E te chamei pelo teu nome: tu és meu.
Ainda que atravesses pelo meio das águas, estarei contigo,
E os rios não te submergirão.
Ainda que atravesses pelo meio do fogo, estarei contigo,
E a chama não te queimará.
Porque és caro aos meus olhos, e digno de honra
Porque te amo.

Ou então esta passagem de São Paulo:[21]

Sabei que é hora de nos levantarmos do sono,
Com efeito, agora a salvação está mais próxima de nós
Do que quando abraçamos a fé.
A noite vai alta e o dia se aproxima.
Deixemos as obras das trevas
E revistamo-nos das armas da luz.
Andemos honestamente, como em pleno dia...
Não nos excessos da embriaguez,
Não em discórdias e contendas,
Mas revesti-vos do Senhor Jesus Cristo.

Que a beleza desses textos não nos induza a erros. Eles não pertencem ao domínio da literatura. Enquanto que a beleza da poesia favorece nas crianças a atenção contemplativa intelectual, as recitações bíblicas as levam à atenção contemplativa religiosa. Aqui, já não estamos no terreno das letras, mas no da religião.

---

[1] Dante Alighieri, *La Divina Commedia*, Inferno, canto I, 1.

[2] A idade dessas crianças era de 7 a 12 anos.

[3] Dante Alighieri, *La Divina Commedia*, Inferno, canto 5, 88.

[4] *Ibid*., canto II, 79.

[5] *Ibid*., canto V, 142.

[6] *Ibid*., canto III, 1.

[7] *Ibid*., canto V, 138.

[8] *Ibid*., canto III, 88.

[9] *Ibid*., canto XXXIII, 79.

[10] *Ibid*., canto XXXIII.

[11] John Milton, O *Paraíso Perdido,* Livro I, v. 254–255.

[12] Dante Alighieri, *La Divina Commedia*, Inferno, canto I, 101.

[13] *Ibid*., canto II, 140.

[14] Não traduzo porque não se trata aqui do sentido, mas da sonoridade.

[15] Dante Alighieri, *La Divina Commedia*, Paradiso, XX, 105.

[16] Dante fala aqui de dois bem-aventurados, dos quais um viveu antes de Cristo e outro depois. Ambos tinham os olhos fixos nos pés do Salvador. Para compreendermos o alcance desta elipse, é preciso que nos representemos um mosaico bizantino. Num fundo de ouro vêem-se dois grupos de personagens vestidos de branco: são os santos do Antigo e do Novo Testamento. Têm os olhos levantados para o céu onde Cristo está sentado na glória. Mas de Cristo só se vêem os pés: "Esses pés que iam sofrer e que tinham sofrido." Impõe-se uma aproximação com o Apocalipse: "Eu sou o Alfa e o Ômega, o primeiro e o último; fui morto, mas agora estou vivo pelos séculos dos séculos".

[17] Dante Alighieri, *La Divina Commedia*, Purgatorio, XII, 95.

[18] Dante Alighieri, *La Divina Commedia*, Purgatorio, X, 124.

[19] Sl 95, 11.

[20] Is 43.

[21] Rm, 13.

III
O PODER DO SILÊNCIO

A atenção no domínio religioso

Fica em silêncio diante do
Senhor, e espera nele.

(Sl 37, 7)

1 – A atenção à missa pelo gesto silencioso

Somos muitos os que amamos a missa, mas não gostamos de segui-la pelo livro. Há entre nós, primeiramente, as crianças que se embaraçam com a leitura; em seguida, as pessoas que têm os olhos fatigados; há os "auditivos" que, compreendendo o latim, preferem ouvir a ler, e os "imaginativos", que compreendem mais os gestos do que as palavras. Há os dissipados que precisam de esforços musculares para fixar a sua atenção, e os recolhidos, que são transportados de improviso para o cenáculo e nada mais desejam. Somos mais numerosos do que se pensa os que não desejamos outra coisa senão olhar a missa.

Somos muitos também os que gostamos de ouvir, sem nada dizer. Temos muito respeito pelas palavras, mas um respeito mesclado de desconfiança. Há as crianças, para quem as palavras são estranhas. Há adultos gastos pela vida, que emprestam às palavras a sua própria usura. Há os que se deixam levar pelas palavras e outros que, depois de tê-las pesado, põem-nas tranqüilamente de lado. Somos mais numerosos do que se pensa os que, conscientemente ou não, suspiramos pelo silêncio.

Alguns dentre nós, pois, nos propusemos reclamar uma missa que se pudesse olhar e ouvir bem, que se pudesse seguir sem ler num livro, a que se pudesse assistir de pé como os cristãos dos primeiros séculos, que prestavam a Deus a homenagem de seus corpos atentos. Éramos de todas as idades: crianças, pequenas e grandes, e educadoras.

Um sacerdote se prestou gentilmente a “mimicar” a missa diante de nós, sem dizer nada, unicamente para que pudéssemos ver bem os gestos litúrgicos. Colocamos uma mesa no meio da sala; o sacerdote estava de frente para nós, e nós, de pé, a uma distância regular uns dos outros, com as mãos postas; as crianças na frente e os adultos atrás.

No maior silêncio, o sacerdote desempenhava a ação litúrgica diante de nós, ritmando o silêncio com os apelos tradicionais à vigilância. Inclinava-se, fazia o sinal da cruz, deslocava-se, e nós fazíamos os mesmos gestos, acompanhando-o em seus movimentos. No Ofertório, todas as mãos se ergueram. No *Sanctus*, todos se ajoelharam, inclinando a fronte até o chão, depois, erguendo o busto, permaneceram de joelhos. Na semi-obscuridade da sala, a luz de duas velas apenas iluminava as mãos do celebrante, nas quais estavam fixos todos os olhares. Elas não cessavam de se mover: era o Cânon.

Após esse primeiro ensaio, fizemos inúmeros exercícios de preparação para a missa. Exercícios de atitude e de marcha; exercícios de imobilidade, de silêncio e de atenção; exercícios de memória para reter a seqüência dos gestos litúrgicos e exercícios de reflexão para penetrar-lhes o sentido simbólico. Pouco a pouco, a missa foi-nos entrando pelos músculos e pela alma. Tínhamos aprendido a sincronizar nossos movimentos com os do celebrante, a harmonizar nossas atitudes de alma com as do corpo ao ritmo da liturgia, e isso nos proporcionou grande estímulo e contentamento.

A missa, a verdadeira missa, quando celebrada daí por diante em nossa presença, era sempre de uma extraordinária solenidade. Sem aparato algum, as mais das vezes num quadro pobre e voluntariamente despojado, mas onde cada pormenor da encenação fora estudado com carinho, o celebrante aparecia verdadeiramente como o mediador entre os fiéis e Deus. Seus gestos tomavam na penumbra um relevo fora do comum e o silêncio reinante dava-lhe às palavras ressonâncias incalculáveis. Os coroinhas, conscientes de sua dignidade de acólitos, respondiam em nome de todos,

lentamente, com voz cantante.

Nós, “o povo santo”, íamos da direita para a esquerda, como que arrastados pelo ritmo irresistível da liturgia. Esse ritmo era duplo, diferente no começo e no fim da missa, e diferente no meio; a nossa participação ativa revestia duas formas diferentes: movimento e imobilidade. Enquanto que do começo até o *Sanctus* e depois do *Pater* nos deslocávamos, durante todo o Cânon permanecíamos de joelhos, seguindo com os olhos as mãos do sacerdote e prostrando-nos no *Sanctus* e na Consagração.

A missa tornara-se o pivô de nossa atividade escolar e o fundamento de todos os nossos esforços pedagógicos. Meninos de dez anos diziam: “Agora, na capela, mesmo apertados nos bancos, seguimos o celebrante, fazendo as inclinações de cabeça e os sinais da cruz”. O educador deles assegurava-me que na capela era simplesmente impecável a atitude e o comportamento de todos. Uma religiosa me confiava: “Só depois da participação ativa e silenciosa é que cheguei a amar a missa. Lamento dever assistir a ela recitando as orações da manhã. Ao menos, olho-a: mas como sinto não me poder prostrar”. “Afinal, por que vos deslocais e vos prostrais, se não é costume fazer isso?”, perguntava um espectador. Uma jovem educadora respondeu-lhe: “Faça-o, e compreenderá”.

***

A participação ativa e silenciosa na missa não teria sido possível sem uma prévia preparação pedagógica. Éramos um pequeno grupo de educadoras montessorianas, amantes da educação muscular e da lição do silêncio. Praticávamos na igreja o que exercitávamos na classe, e descobríamos assim, com alegria, um parentesco inegável entre os processos didáticos do método Montessori e os da liturgia. Esses processos podem ser reduzidos a dois principais: importância do ambiente (ou meio educador), e sincronização da atividade muscular e mental.

Assim como o ambiente da classe deve favorecer o trabalho, o

ambiente da igreja deve favorecer o recolhimento. Para abafar a trepidação interior, certas condições exteriores são requeridas: nem muita luz, nem ruído. (Para as nossas missas, estendia-se um tapete durante o inverno; no verão, as crianças ficavam descalças. Fechavam-se sempre as janelas). Os acessórios litúrgicos fazem parte do ambiente: devem provocar associações de idéias bem determinadas. Na missa, evocam o cenáculo. As vestes litúrgicas, por seu arcaísmo, facilitam uma transposição no tempo e no espaço; toalha, cálice e pátena lembram a ceia; os seis candelabros com o crucifixo no centro recordam o tradicional candelabro de sete braços. Importa, pois, para se obter o efeito psicológico desejado, isolar esses acessórios indispensáveis de todo um acervo de ornamentos, usos e noções supérfluas; é preciso cuidar para que o ambiente seja o que realmente deve ser: gerador de recolhimento.

A sincronização da atividade mental e muscular é coisa praticamente desconhecida de nossa atual civilização ocidental. Pelo contrário, em todos os domínios busca-se dissociá-las. Na escola, exige-se o máximo de esforço mental e ao mesmo tempo de imobilidade; como compensação inevitável, tolera-se uma verdadeira algazarra nos recreios. Nas classes Montessori, toda a atividade mental é obrigatoriamente acompanhada de atividade muscular, e a atividade muscular conduz a um progresso mental. É exatamente o que se passa na liturgia: a atitude do corpo traduz e provoca alternadamente uma disposição de espírito.

A educação muscular, que tem por objeto o domínio do corpo pelo espírito, comporta, de um lado, a disciplina do movimento, e, de outro, a disciplina da imobilidade. É esta última que se chama a lição do silêncio. Eis como se procede: a professora fecha as janelas e imobiliza-se em primeiro lugar. Quando todas as crianças lhe seguiram o exemplo, ela sai na ponta dos pés, e, escondida detrás da porta, chama as crianças com voz áfona. O silêncio condensa-se em torno da chamada e da expectativa.

A lição do silêncio opera verdadeiras transformações de caráter: graças a ela, qualquer criança se torna refletida, consciente e

responsável, porque aprende a ser atenta. E a liturgia não tem por objetivo tornar as almas atentas a Deus?

Eis-nos, pois, em estado de guerra contra o livro de missa (como também contra o abecedário: com efeito, aprendemos a ler sem livro, escrevendo). Queremos que a educação muscular faça do corpo um auxiliar do recolhimento. Queremos que a lição do silêncio sirva de etapa para o silêncio interior. Queremos servir-nos do missal durante os exercícios de preparação para a missa, mas não o queremos na igreja. Os livros, pretendemos nós, servem para transmitir palavras e idéias, enquanto que a liturgia é essencialmente ação, logo, movimento da alma e do corpo. Para justificar nossas pretensões, não podemos apoiar-nos em livros. Apelaremos para a experiência psicológica de cada um e nos valeremos do tesouro inestimável da tradição viva.

A maior parte das religiões reclamam para si duas autoridades: a Escritura e a Tradição. E todas as liturgias comportam dois elementos: o texto e o gesto. A Tradição é mais antiga do que a Escritura; o gesto é anterior à palavra. Antes de falar, o homem age. Quando Deus se manifesta à sua consciência, ele se prostra antes de poder dizer algo. Sendo a liturgia antes de tudo uma ação, ela é muda em sua origem: a palavra vem ulteriormente para fixar, perpetuar e explicar a ação. Assim, o Ofertório da missa consistiu durante muito tempo num gesto mudo. Somente na Idade Média ajuntou-lhe o rito romano uma fórmula.

Toda a fórmula, em geral, nascida da improvisação de um celebrante, permanece elástica antes de se fixar por escrito. A recitação das fórmulas, do mesmo modo que a improvisação, não é deixada a qualquer um. É privilégio do clérigo, douto em clericatura. Esse privilegiado fala em nome do povo (que se associa a ele por meio de gesto e por aclamações); só ele é constituído para falar a Deus diretamente na oração litúrgica. É o porta-voz, o mediador.

A liturgia é sempre uma oração coletiva do sacerdote e dos fiéis. Atividade coletiva mas não igualitária: cada um desempenha o seu papel próprio; o sacerdote oficia, o povo participa. Participar quer

dizer tomar parte, cada qual a sua parte e não a de outro. Participação não é sinônimo de concelebração. A concelebração consiste em pronunciar ao mesmo tempo as mesmas palavras que o oficiante. A concelebração é de uso freqüente no rito bizantino, onde nunca se diz mais do que uma missa por dia. No rito romano, é reservada unicamente para as missas de ordenação. Vestígio de usos antiqüíssimos, ela nos permite entrar no espírito da liturgia. Mesmo quando o clero celebra numa língua compreensível ao povo, este nunca é autorizado a concelebrar, isto é, a pronunciar as mesmas fórmulas que o sacerdote. Para acentuar melhor a diferença de suas funções, enquanto o clero recita orações reservadas a ele, o povo é convidado a recitar outras sob a direção do diácono.

Na liturgia primitiva o diácono desempenhava o papel de educador. Ele começa e prossegue a oração, formula pedidos aos quais o povo se associa por meio de respostas, enquanto o sacerdote prossegue no seu misterioso diálogo com Deus. O desaparecimento do diácono na liturgia latina deixou o povo sem pedagogo. Desde então, o povo deslizou para a devoção privada, desligou-se da liturgia, o sacerdote ficou sozinho no altar.

Seguiu-se daí um mal-estar que chegou ao seu cúmulo, e provoca reações atualmente. Hoje, os fiéis reclamam o direito de participar na missa. Mas, tendo perdido o fio da tradição que indicava a cada um o seu lugar na liturgia, esquecendo-se de que os seus antepassados eram designados como “circunstantes” e não como concelebrantes, lançam mão de fórmulas e querem seguir palavra por palavra as orações sacerdotais. E nisso o povo cristão de hoje ilude a sua necessidade de oração, como o povo da Idade Média iludia a sua fome da Eucaristia reclamando ver a hóstia na elevação.

A avidez das fórmulas litúrgicas está ligada, aliás, a um fenômeno de ordem geral: a supremacia do sinal gráfico. Posto ao alcance de todos pela instrução obrigatória desde a grande revolução, o sinal gráfico tornou-se sinônimo de saber, mas, na verdade, ele tende a suplantar a memória, a reflexão e a honestidade. Invadiu de tal

modo os cérebros que estes parecem já não poder funcionar sem ele. Ei-lo que se infiltra no domínio da oração, erguendo-se qual intermediário inelutável entre a alma e Deus.

“O que é preciso fazer ao entrar na igreja?” pergunta-se às crianças. E ante o seu silêncio, fornece-lhes a resposta: “É precisa assentar-se e abrir o livro”. Ou então: “Papai — diz uma criança a quem se obriga a ler no livro de missa — não compreendo o que leio... Isso me aborrece e me fatiga... Quero olhar a missa”. “Não, replica o pai, é preciso ler”. Chega-se a forçar crianças de quatro anos a olhar no livro imagens que representam um sacerdote dizendo a missa e dá-se mesmo o trabalho de voltar as páginas, indicando a figura com o dedo, sendo que um verdadeiro sacerdote, vivo, renova diante delas a verdadeira missa do cenáculo.

Ó fascinação do livro! Ó culto do grafismo! Ó sede de imagens e de palavras, de preto sobre o branco! É contra vós, ídolos modernos, que partimos em guerra em nome das crianças. Porque somos educadores. Faça o adulto o que quiser, mas não imponha a sua mentalidade de adulto com suas deformações modernas à criança. A criança é um iletrado. Mesmo que saiba ler, a leitura lhe é um labor. Para rezar, ela não precisa do intermediário da letra. A palavra, veículo do pensamento racional, não é o seu modo de expressão. Não sendo racional mas intuitivo o seu pensamento, seu modo de expressão não é a palavra, mas o gesto. Cristo não disse: “Deixai falar-me as crianças” (que lhe teriam dito as pobrezinhas?), mas: “Deixai vir”, porque elas vinham, iam e voltavam de novo, irrequietas, infatigáveis, como as crianças de todos os tempos, impelidas por um ritmo interior que não é o mesmo dos adultos. Se é verdade que a criança “compreende mexendo-se”, como diz Maria Montessori, se em nossas classes a vemos ora mexendo-se sem fazer barulho, ora imobilizando-se silenciosa e atenta, por que não lhe ensinaríamos a rezar, mexendo-se e a ser atenta a Deus no silêncio?

E se acontecer que o adulto, ao ver a atitude da criança, se lembre do preceito do Salvador e procure tomar a criança como

modelo, por que não deixá-lo orar como as crianças? Por que não lhe ensinar a acalmar a trepidação do próprio cérebro e a agitação do coração, pondo-se ao ritmo de um terceiro? Por que não lhe ensinar a se calar para associar-se melhor à oração do sacerdote? Por que não lembrar-lhe que o mediador visível substitui o Único Mediador entre Deus e os homens?

É o que faz a liturgia.

2 – A atenção ao outro pela atividade silenciosa

As relações do homem com Deus não são impostas por noções, mas por disposições ou atitudes de alma que ditam determinado comportamento exterior. Daí a importância do gesto na oração e seu primado sobre a palavra, como nos ensina a liturgia. Orar não é necessariamente falar a Deus, como se diz freqüentemente às crianças; é conservar-se na presença de Deus, sob o olhar e à disposição de Deus. “Estou como animal mudo diante de ti”, diz Davi.

Se todos os sentimentos que a palavra pode exprimir, levados ao extremo, conduzem ao silêncio, o sentimento da presença de Deus, mais que qualquer outro, nos emudece. Porque a palavra, instrumento do pensamento racional, vê-se impotente quando atinge os limites do mundo inteligível, e o homem fica diante de Deus em nudez de espírito. Tomando então a matéria do seu corpo, ele a manipula, modela e faz dela o símbolo do espírito. O malabarista de Notre Dame dança; os pais de Tobias permanecem três horas prostrados; Davi estende as mãos:

> Levanto as minhas mãos para ti,
> E minha alma suspira por ti qual terra árida e sem água.

(Sl 143, 6)

O gesto, ou, de um modo mais geral, o comportamento, implica uma verdade, e inversamente, a verdade impõe um comportamento.

Isso não foi provado de maneira tão brilhante como nas origens da Igreja. Os mártires eram muitas vezes convertidos da véspera, quando não do mesmo instante, e o seu conhecimento nocional da verdade cristã era rudimentar. Entretanto, tendo compreendido intuitivamente o essencial, nunca cometeram erro doutrinal em suas respostas aos interrogatórios.

Após a vaga dos mártires, veio outra de santos igualmente silenciosos. Abandonavam um mundo altamente civilizado — um mundo muito semelhante ao de hoje — com seus palácios, seus luxos, seus oradores demagogos, seus atletas e dançarinas nuas, e fugiam para o deserto a fim de viver ali no despojamento mais total, no mais absoluto silêncio e submissão. É preciso traduzir assim os termos tradicionais de pobreza, castidade e obediência, para compreender tudo o que ocultam de intolerável para a natureza, tudo o que deixam entrever de força de alma e fidelidade a Deus. Fugiam para o deserto: os letrados sem outro livro senão a Bíblia, os delicados sem outro conforto senão as rochas, os ardorosos sem outra companhia senão a solidão. Não falavam ao mundo, mas, do mesmo modo que os mártires, convertiam-se no silêncio.

Depois veio uma terceira vaga de santos: aqueles que fixaram os quadros da prece litúrgica. Grandes pastores de almas como eram, estabeleceram uma verdadeira pedagogia do espírito; podemos chamá-los “os teóricos do silêncio”.

Nossa época apresenta notáveis semelhanças com a dos primeiros séculos do cristianismo. As estruturas políticas e sociais desagregam-se, e com elas desabam todos os valores do passado, enquanto se propaga a moleza, o gosto do luxo e o amor da vida cômoda. Todavia, em meio ao mundo depravado dos primeiros séculos, penetrado de sensualidade e verbalismo, surgiram inumeráveis santos, fortes, castos e silenciosos. E surge a questão: teriam esses santos, em sua infância, sofrido a influência do meio social, ou foram eles preservados por uma educação que se opunha às correntes da época? A resposta não deixa dúvidas: mártires,

anacoretas e mestres da oração litúrgica eram homens plasmados por uma educação viril e austera, porque a graça não se enxerta na moleza, na dissipação, na agitação ou no capricho. A educação toma a natureza e a prepara para a graça.

Sendo a criança essencialmente dependente do adulto, ela não cumpre sozinha a tarefa de construir um homem; realiza-a com o auxílio do adulto, e por isso o homem é tal como o fez a educação.

A educação, obra comum da família e da sociedade, é reduzida em nossos dias unicamente à instrução. Sociedade e família se deslocam para a escola. Esta tornou-se o lugar próprio da criança; o único lugar construído expressamente para ela; o lugar onde ela passa a maior parte do seu tempo, da manhã à noite e da idade de três anos à idade adulta.

Como se apresenta esse lugar próprio da criança? De longe ou de perto, quase não se distingue de uma caserna ou de uma prisão: barras, corredores, pátios fechados *etc.* Não insistamos. Percebe-se de todos os lados que esse lugar é mal feito para “educar”. Procura-se um novo tipo de escola.

Como faremos essa escola onde se há de moldar a natureza a fim de prepará-la para receber a graça? Contentar-nos-emos de colocar nela carteiras e quadros-negros, como se a criança fosse um emérito intelectual? E acrescentar a isso ar, água e sol, como se a criança fosse uma planta? Em seguida um parque, para que ela corra e salte como se fosse um animal? Esqueceremos que ela é “corpo, alma e espírito”, segundo a terminologia de São Paulo, e que a escola deve favorecer o seu desenvolvimento físico, psíquico e espiritual?

Existem muitos lugares destinados especialmente ao bem-estar corporal: são os sanatórios. Outros, instalados para favorecer a concentração do pensamento: as bibliotecas. Há outros ainda onde o espírito busca a Deus para se tornar com ele “um só espírito”: os claustros. Nesses lugares, tão diversos, mas todos destinados a favorecer o desenvolvimento do homem em um dos três planos em

que se desenrola a sua vida, um só caráter é comum: o silêncio. É que o silêncio é benéfico para o corpo, para a alma e para o espírito.

Nossa escola terá, pois, um pouco de sanatório, de biblioteca e de claustro, o que quer dizer que estará mergulhada no silêncio. Um silêncio que não será interrompido nem pela voz do professor, nem por campainhas, nem por exercícios de piano *etc.* Um silêncio todo penetrado de atividade intensa, de vai-e-vem na ponta dos pés, de cochichos discretos e de alegria contida. Esse silêncio supõe todo um conjunto de condições: mobília apropriada para desenvolver o domínio dos gestos, motivos de atividade para estimular o trabalho da inteligência, e um professor onipresente, mas invisível.

Tudo isso não é uma utopia. Existem classes silenciosas, e até mesmo bem ao nosso lado. Deixai-me introduzir-vos na de Irmã Cecília. Quando ali entrei pela primeira vez, Irmã Cecília estava de pé, bem ereta, com o dedo levantado, e falava aos seus alunos em voz alta e inteligível. Tendo-me pedido alguns conselhos pedagógicos, dei-lhe apenas este: “Que nesta classe, doravante, nunca mais se ouça a sua voz”. A partir daquele dia, com efeito, já não se ouviu a voz de Irmã Cecília. A das crianças tampouco: todos se tinham tornado afônicos.

Alguns pais vinham pedir à Irmã Cecília o seu segredo para se fazer obedecer, e ela dizia-lhes: “Falo sem voz”. Interrogadas sobre o que faziam na classe, as crianças respondiam: “Trabalhamos e guardamos silêncio”.

A criança de hoje é esmagada pelo barulho: seus nervos, cérebro e sensibilidade são objeto de inúmeras excitações. Ela vive na dissipação. Por isso, ao se encontrar num ambiente calmo, dir-se-ia ter achado uma pátria: desenvolve-se, reencontra o próprio equilíbrio e seus defeitos desaparecem como por encanto.

Essa transformação radical, que tantas vezes observei, foi descrita por Maria Montessori sob o título de “normalização”, ou de “conversão”.

A conversão, diz ela, é uma transformação súbita operada sempre

pela mesma causa: uma concentração da atividade numa tarefa cativante. A conversão, segundo nossa experiência, deve ser considerada como um retorno a um estado normal que é a saúde.[1]

A criança cuja conversão observamos começa por se absorver nalgum trabalho. Este, ao contrário do trabalho escolar habitual, que dissocia a atividade mental da atividade muscular, é sempre preparado de tal modo que faça agir simultaneamente o pensamento e a mão. Uma vez cativada, a criança cessa de ser inquieta, dissipada, caprichosa, desordenada, traquinas ou vaidosa. Já não busca a aprovação do professor, nem a admiração de seus camaradas, cessa de referir tudo a si mesma e toma interesse pela classe; põe em ordem de bom grado o que está fora de lugar, presta aos outros pequenos serviços sem ostentação, com o desinteresse das pessoas bem educadas. (Para compreender a sua atitude é preciso lembrar-se de que em nossas classes não há carteiras nem bancos fixos, mas mesas leves que se deslocam à vontade; não há classificação nem notas; a atmosfera geral é a de uma biblioteca pública, onde cada qual está mergulhado no seu trabalho, livre de se levantar quando quiser e de falar em voz baixa).

Observando a criança em fase de transformação, somos levados a emitir uma hipótese geral. Não serão os defeitos sintomas de um mal central? E não será esse mal o egocentrismo? E este, por sua vez, não será uma reação de defesa contra uma pressão excessiva do exterior? Porque o fato é que a transformação se opera em condições determinadas: um ambiente onde não haja barulho, nem excitação, nem ingerência indiscreta do adulto.

Nesse caso, sendo o mal central o egocentrismo, e sendo a cura sinônimo de esquecimento de si, o problema da terapêutica psíquica consistiria em fornecer as condições favoráveis ao esquecimento de si, onde a defesa contínua já não fosse necessária. A hipótese que me sugerem as observações de Maria Montessori e as que fiz eu própria teria um alcance capital para a psicologia da conversão em geral se pudesse ser verificada num meio diferente do da classe. Ora, a verificação desejada, creio tê-la encontrado na narração de

um episódio ocorrido num campo de concentração na Alemanha.[2]

Estamos em 1943. Na barraca dos enfermos, as mulheres atingidas de diversas enfermidades estão empilhadas, inteiramente nuas, três a três no mesmo leito (se se pode chamar assim uma espécie de prateleira com três divisões). Por entre os enfermos circula Marusia, a louca. Às mais das vezes ela permanece acocorada, imóvel, com os olhos fixos nalgum ponto, murmurando sempre a mesma coisa, indiferente aos golpes e aos insultos. De vez em quando dá voltas correndo e gritando: “Voltar! Quero voltar para casa!” Certa noite, quando reinava uma calma relativa, ela nota que o balde comum transborda, e vai esvaziá-lo. Um sorriso de contentamento ilumina-lhe o semblante. É uma mulher ordeira que sofre intensamente da horrível sujeira ambiente. Parece contente por ter conseguido um pouco de ordem. No dia seguinte e nos subseqüentes ela recomeça e põe em ordem tudo o que se arrasta pela barraca: aqui, recolhe um pouco de lixo; acolá, conserta uma padiola quebrada, e mostra-se prestativa às doentes. Pouco a pouco, torna-se a enfermeira noturna titulada; de todos os lados a chamam: “Marusia, traga-me um pouco d’água”. “Marusia, traga-me uma bacia”. E Marusia já não permanece imóvel, ela trabalha, ajuda os outros; está curada.

Vemos aqui o mesmo fenômeno que em nossas classes: a transformação súbita começa pelo interesse dedicado a uma atividade inteligente, útil e livremente escolhida. O mal central sendo um egocentrismo defensivo, a cura psíquica será, em última análise, um ponto a partir do qual o homem se desprende de si para se dar aos outros. O plural é de rigor, porque o dom de si exclusivo a um ser amado, longe de ser o oposto do egocentrismo, é uma ampliação, uma extensão do amor de si.

Ninguém se iluda sobre a natureza de certas dedicações apaixonadas, em que a generosidade material, junto à nulidade da pessoa, dá a impressão de um holocausto. Ditada por “uma necessidade desenfreada de escravidão”,[3] essas dedicações se traem pela exigência de reciprocidade exclusiva e absoluta; servem

para ser servidas, e querem prender o seu amado no mais perfeito egoísmo a dois.

Era preciso lembrar esses casos extremos para fazer compreender que uma paixão nunca liberta do egoísmo, antes prende sempre mais a ele. Enquanto o egoísmo, o olhar fixo em si e no seu amor, declina indefinidamente: eu, tu e eu... — a conversão faz descobrir o outro, esse outro anônimo que se encontra ferido à beira do caminho, que nada poderá dar em recompensa de nossa generosidade, e que o evangelho chama “o próximo”.

3 – A atenção a Deus pela liturgia silenciosa

Transponhamos agora a nossa atenção do plano psíquico para o plano espiritual. Aproveitemo-nos da experiência adquirida para fazer as perguntas seguintes: se, como o vimos, certas condições requeridas favorecem a conversão psíquica, e se a obra do pedagogo consiste em fornecer essas condições, não se poderá perguntar quais seriam as condições favoráveis a uma conversão espiritual e qual seria a pedagogia do espírito?

Procedendo por via de analogia, seríamos levados a precisar certas exigências: ambiente silencioso, estimulantes sensoriais e intelectuais subordinados à atividade espiritual; presença de um mestre que, sem nada impor, soubesse sugerir idéias, ensinasse a orar, orando, e cujo exemplo bastasse para “fortificar os joelhos vacilantes e dar firmeza às mãos enfraquecidas”.[4]

O ambiente favorável ao impulso do espírito existe: é a igreja; e a pedagogia existe: a liturgia; e o mestre existe: o oficiante. Se a liturgia é raramente considerada como teoria de educação espiritual, é porque os fiéis não ousam falar dela: julgam-na um assunto reservado ao sacerdote. Ora, o sacerdote vê a liturgia como o ator vê o drama: de dentro da cena. É o guarda e o intérprete do texto, é responsável pelos acessórios. Sabe o que deve ser feito, embora ignore o efeito produzido. Nós, os fiéis, não somos encarregados nem do texto, nem dos acessórios, nem da interpretação; estamos ali para participar de um drama. Quantas palavras e pormenores

nos escapam! Que importa? Contamos com o desempenho do ator para sermos levados, arrastados, transportados.

E como poderíamos sê-lo se conservamos os olhos fixos em nosso livro? O missal é o livro do celebrante, não dos fiéis. Estes têm grande vantagem em ler o missal em suas casas, como é bom ler Shakespeare e Racine antes de ir ao teatro; mas quando estamos ali, e o ator se apresenta em cena, é preciso fechar o livro e olhar. Assim fazem as crianças. Façamos como elas: olhemos.[5]

O lugar onde se desenrola a ação litúrgica é preparado com cuidado: é o lugar de encontro das almas com Deus. Nada é deixado aí ao acaso, tudo tem um sentido. Quando, pela primeira vez, inserindo-se na história, Deus quis preparar um povo para o seu Filho e empreendeu Ele mesmo a educação desse povo, começou por lhe impor um ritual. No tabernáculo, o menor detalhe tinha a sua importância e significação. O mesmo acontece na igreja. Seja ela pequena ou grande, modesta ou suntuosa, ela é disposta para a oração. Há os mais variados tipos de igreja, e essa diversidade serve para simbolizar a diversidade dos caminhos que levam a Deus, assim como a complexidade da vida espiritual. Esta se desenrola, ora na monotonia do dever, ora nos resplendores da graça; ora nos sofrimentos, ora na alegria; ora nas trevas, ora em plena luz. A liturgia postula a igreja. É verdade que a missa tanto é "válida" quando celebrada sob uma tenda como num vagão, sobre um aparador como sobre uma mesa de café, mas a busca da validade com exigências mínimas é uma concepção legalista, formalista, contrária ao espírito da liturgia.

Certos livros que tratam de liturgia denotam a tendência para explicar a origem dos usos por fins utilitários. Assim, por exemplo, o manípulo teria sido uma espécie de lenço para enxugar a fronte; o celebrante lavaria as mãos para que ficassem limpas; na elevação, o coroinha ergueria a casula porque era demasiado pesada; e na missa bizantina, o celebrante agitaria o véu durante Credo para expulsar as moscas. Tais interpretações não traduzem o espírito da liturgia: nada menos prático que tudo isso. Se os mestres da oração

litúrgica tivessem desejado o mais prático e o mais útil, não teriam simplesmente instituído a liturgia: longe de simplificar as coisas, teriam criado maiores embaraços. Evidentemente seu objetivo não é precipitar a ação, mas retardá-la, complicá-la, carregá-la de sentido. Assim, quanto aos exemplos citados, o manípulo em nada se assemelha a um lenço; parece antes uma miniatura da longa estola que o diácono bizantino leva no braço direito em sinal de sua dignidade. Ao subir ao altar, o sacerdote tem as mãos limpas, pois que deve lavá-las antes da missa na sacristia: a cerimônia do Lavabo tem um sentido simbólico fácil de compreender. Se a casula embaraçasse a genuflexão do sacerdote, seria preciso erguê-la todas as vezes que ele dobra os joelhos. Na realidade, a “casula” primitiva era tão ampla que se fazia mister erguê-la nos braços, como fazem os cardeais com sua “capa magna”; um vestígio desse gesto ficou na missa pontifical: se o coroinha toma a orla da casula no momento mais solene da missa, é para depositar nela um beijo, como fazem os cartuxos. Quanto ao véu da missa bizantina, dá-se a esse gesto toda a espécie de interpretações simbólicas; em todo o caso, qualquer uma delas é melhor do que a preocupação com as moscas. Se havia moscas, elas estavam lá durante todo o tempo e seria preciso um dispositivo adequado durante toda a missa. Não nos esqueçamos do que é o Credo: o momento em que o homem afirma a sua fé no invisível e se esforça por formular o inefável. Como não tremeria ele ante o véu do mistério?

Atribuir um fim utilitário aos gestos é ir de encontro ao espírito litúrgico. Cada gesto ritual é um gesto sagrado, é uma prece, a expressão mimicada de um estado de alma ou a figuração dramática de uma verdade espiritual.

Há na liturgia uma admirável orquestração de meios próprios para levar ao silêncio interior ou à atenção contemplativa religiosa: toda uma educação dos músculos e dos sentidos, da sensibilidade e do pensamento, que visa regular o ritmo do corpo, acalmar a agitação da alma e sustentar as forças do espírito.

A liturgia é lenta: gosta de minúcias, de repetições e de

preparativos intermináveis. Recebe o seu ritmo da pedagogia divina que modelou o povo eleito por meio de um ritual lento e minucioso. Quando, sob a pressão da vida moderna (frenética, porque enfeudada à matéria), ela se apressa, perde a sua eficácia psicológica e torna-se formalista — como se podem tornar formalistas as mais nobres virtudes, tais como a pobreza, a castidade e a obediência. Ela permanece operante lá onde conserva o seu ritmo próprio, entre os monges. A liturgia combate a lentidão dos músculos e ao mesmo tempo a impaciência dos nervos; impõe conjuntamente o movimento e a lentidão. E é pela lentidão que a liturgia domina o tempo. Porque tempo e matéria são correlativos, e não se pode vencer um sem o outro. O homem moderno vai em sentido inverso e procura fugir do tempo por meio da rapidez. Ai! Longe de dominar a matéria, enleia-se nela. O sacerdote no altar, carregado de vestes incômodas, obrigado a interromper a recitação das fórmulas por causa dos gestos, obriga-nos a seguir o ritmo litúrgico, um ritmo bem diferente do da ação prática ordenada em função do rendimento e da economia, um ritmo que tem uma repercussão direta no plano da alma.

Regular o ritmo do corpo é indispensável para acalmar a agitação da alma, também submetida à lei do tempo. O tempo cerca a alma (sensibilidade e pensamento), oprime-a e ela nada deseja tanto como se evadir dele. Por vezes, sob o golpe de uma emoção muito forte, acontece que ela se evada realmente.

Assim o poeta Rupert Brooke narra como, em meio ao vozerio de uma recepção amical, ele vê subitamente a moça diante de si, transformada pela luz da eternidade. Por momentos, o tempo cessa de existir.

You never knew that I had gone
A million miles away and stayed
A million years [...] [6]

Você jamais soube que eu viajei
Um milhão de milhas, e lá fiquei
Por um milhão de anos [...].

A liturgia age como um choque emotivo: arranca-nos do tempo, faz-nos contemporâneos da última Ceia, arrebata-nos e nos coloca ante o trono de Deus, onde os anjos cantam o *Sanctus*. Tudo o que perturba a sensibilidade, tudo o que agita o pensamento, se esfuma diante da Realidade espiritual.

Nossa alma é como um pássaro
Que escapou do laço dos caçadores.[7]

Liberta do império do tempo, a consciência deve ultrapassar o plano racional para atingir o do espírito. Com efeito, que sentido poderiam ter para o pensamento racional as palavras de Jesus Cristo que o celebrante repete na Consagração? “Mas a palavra de Deus, cortante como um gládio, separa a alma do espírito”.[8] E o espírito se inclina diante do que ultrapassa a alma racional.

Aqui a consciência se vê posta à mais rude prova: em lugar da iluminação esperada, encontra a noite da fé. Nada vê, nada compreende, está sozinha. A solidão no plano espiritual é a mais terrível de todas: causa a vertigem do nada. Ah! Como a liturgia bizantina soube simbolizar bem o tremor que se apodera da consciência ante o mistério da fé! Destituída de todo o apoio, vazia de pensamentos e de entusiasmo, ela se agarra com força a um instante preciso da história, a um fato concreto, a uma realidade única: a Eucaristia.

Através de toda uma pedagogia muscular, sensorial e intelectual, a liturgia leva a consciência a esse supremo ato de fé. Porque “o meu justo vive de fé”, diz a Bíblia. Os que vivem realmente da fé, seja qual for a sua miséria, podem esperar que, no dia do último juízo, Jesus Cristo lhes dirá: “Disse a missa diante de vós e vós me reconhecestes”.

***

Para resumir, consideremos numa mesma perspectiva, de um lado a criança apropriando-se da matéria, a fim de que ela se torne objeto de seus esforços, experiências e méritos; de outro, o cristão adulto, trabalhando por se libertar do império da matéria e unir-se ao Senhor, “para se tornar um só espírito com ele”, como diz São Paulo.

Consideremos também, de um lado, a criança colocada num ambiente favorável, cativada pelo silêncio e pelo trabalho, e, de outro, o cristão adulto na igreja, fascinado pela liturgia.

Percebemos logo a importância do meio educativo para o desenvolvimento espiritual e o valor pedagógico da liturgia. A liturgia aparece-nos então como a pedagogia espiritual por excelência, como o modelo, protótipo de toda a sábia pedagogia. Ela sozinha nos fornece os critérios necessários para avaliar todo o processo pedagógico, seja qual for.

A liturgia começa por preparar um ambiente favorável ao recolhimento, impõe uma educação muscular, sensorial e intelectual sistemática; submete as energias físicas e psíquicas, a fim de fazer do corpo e da alma instrumentos do espírito.

Modelada na pedagogia sagrada, a pedagogia profana deve favorecer o recolhimento e a disciplina, defender-se contra a facilidade e a dispersão. Fazendo isso, longe de sobrecarregar a criança, ela a verá desenvolver-se física e moralmente.

Entre os traços mais admiráveis da criança educada num ambiente favorável, é preciso citar a atenção contemplativa. Esta não é outra que a atenção espontânea e natural da criança.

O mesmo acontece com a oração contemplativa. Ninguém se assuste com a palavra, que é empregada quase exclusivamente a respeito de certas Ordens religiosas que se opõem às Ordens ativas. Essa terminologia não é boa, porque leva a toda espécie de deformações e erros em pedagogia religiosa, como também em pedagogia profana.

A pedagogia deveria antes de tudo ser a arte de favorecer os

esforços do espírito na grande aventura de sua associação com a matéria; aventura que comporta alternâncias de êxitos e fracassos comparáveis às do dia e da noite, da saúde e da enfermidade, da alegria e do sofrimento. Essas alternâncias, muito reais não somente na vida dos “espirituais” (para quem escrevia São João da Cruz), manifestam-se na vida das pessoas mais afastadas da perfeição, e até na vida das crianças. A liturgia não as despreza; ela as prevê e ensina como atravessá-las sem se prejudicar. Ela se dirige a todos, a grandes e pequenos, a fervorosos e tíbios, a sábios e insensatos.

É esta talvez a lição suprema da liturgia, enquanto ciência de educação espiritual. Muitas vezes almas perturbadas ficam sem apoio algum, porque a psicologia moderna, cada vez mais influenciada pelo materialismo, procura explicar tudo pelo estado físico ou pelo turbilhão dos instintos. A ciência recomenda-lhes repouso, receita-lhes drogas, favorece a introspecção e o egocentrismo, sendo que essas almas atormentadas precisam é de uma mão firme que as tome e as eleve acima das tempestades físicas e psíquicas, para colocá-las resolutamente na presença de Deus: presença inacessível aos sentidos, mas perceptível à fé.

É o que faz a liturgia; ela nada ignora do que atormenta o homem, admite a sua miséria e transforma-a em motivo de confiança.

Quare tristis est anima mea et quare conturbas me?

Nenhuma explicação, nenhum psicologismo, mas um vôo direto para o essencial:

SPERA IN DEO.

E agora, como concluir? Como pôr em relevo o pensamento subjacente a todos os esforços pedagógicos de que falamos?

Todos sabem que quando um gago não consegue pronunciar as palavras que deseja, é preciso que cante. Os versos do epílogo são o canto do gago.

Lendo-os, o leitor se apropriará deles, como se faz sempre que se

lêem versos. Então cada qual compreenderá os pensamentos do autor, vendo os seus próprios pensamentos que brotam do mais profundo de si mesmo.

---

1 *The secret of Childhood*, Langmans, Bombay, 1945.

2 *Do domu*, por A. Weissenhsf-Ziflewicz.

3 Massimilia, em *Les Vierges aux Rocher de d'Annunzio*.

4 Is 35, 3.

5 Antigamente as igrejas eram sombrias; só o altar era iluminado. Hoje se iluminam as igrejas como as salas de leitura. Muitos fiéis não apreciam esse ambiente de luz e vão refugiar-se na sombra das colunas ou, na falta destas, escondem o rosto nas mãos. Mas com isso já não vêem a ação que se desenrola no altar. Por que não se lança uma campanha contra a iluminação indiscreta das igrejas? Por que não reaprender o recolhimento dos olhos?

6 *Dining-room Tea*, 1916.

7 Sl 124.

8 Hb, 4, 12.

A CAMINHO DE UM EPÍLOGO

Tu és cada dia novo,
a cada aurora surpreendes,
impressionas, desconcertas,
como, a cada crepúsculo, te afirmas,
quando, em meio às dúvidas que te cercam,
te tornas criança.

Tu és sempre novo, sempre imprevisível,
cada dia mais estranho,
e todos os dias maior.
Não que te mudes,
mas porque, olhando-te,
vê-se uma alma que se transforma,
e se torna criança.
A alma cresce em sentido oposto,
porque o universo que se vê
é a imagem invertida
da realidade que tu és.
A alma cresce em sentido oposto,
porque o universo que se sente
é o caminho de retorno
ao grande começo.
Por isso, quanto mais a alma cresce, mais ela se espanta,
e mais ela se extasia como as criancinhas,

e menos ela pode compreender o mundo das pessoas adultas,
e mais tu lhe és próximo, mais surpreendes.
E a vida parece bela,
e o momento parece belo,
e a alma se sente nova,
porque tu és novo.
Metes a mão em tudo: nas grandes
e nas pequenas coisas.
Por toda a parte se vê a marca de tua atividade,
e (quando se é atento) vêem-se mesmo as tuas próprias mãos
antes que elas se escondam;
como por vezes, no teatro,
quando se levanta a cortina,
vêem-se ainda as mãos do operário
que fixa um último prego.

Tuas mãos ágeis e fortes,
tuas mãos que estão por toda a parte,
as tenho visto com freqüência.
Mas o teu rosto!...
Quando, pois, verei o teu rosto?

***

Tu que velas, tu vês,
como encerrado em seu disfarce

o homem que sonha.
Ele persegue fantasmas, combate quimeras.
Ele pensa, ama e se agita;
às vezes ri, por vezes chora;
e outras vezes estende os braços, gritando,
porque sofre. Tu o sentes,
tu, que sempre o guardas,
tu, que não te cansas e nunca dormes.
E quando o seu sonho o oprime além da medida,
com a tua mão
acaricias a sua fronte febricitante.
Ele desperta, então, mas não inteiramente,
ergue a cabeça e te entrevê,
e depois se fecha em si mesmo,
e recomeça a sonhar (diz-se: a viver).
Entretanto, permaneces velando
e o ajudas a sonhar como deve.
Queres que seja valente em seu sonho, heróico,
e que te chame, a ti,
que nunca dormes.
E como o grão lançado à terra, o deixas dormir
algum tempo.
Até o dia destinado,
quando, de improviso, subitamente,
te inclinarás sobre ele, o tomarás nos dois braços,

o erguerás, o despertarás e lhe soprarás no rosto,
dizendo:
“Criatura! criatura, abre-te!”

***

Tu o deixas sonhar, e olhas, em silêncio,
como deixas apodrecer o grão na terra,
como deixas dormir, encerrada,
a criança que se forma no seio da mãe.
Esperas que ele amadureça em espírito.
Porque não tem ainda força para suportar
a terrível grandeza da Realidade.
Porque se antecipas
e lha deixas entrever um momento,
ele cai e perde o alento.
É-lhe preciso o ilusório, o sensível, o efêmero,
é-lhe preciso o seio quente e obscuro da terra,
idéias que não atingem as coisas,
amores incapazes de estreitar o objeto amado,
temores vagos, desejos imprecisos,
e, sobretudo, uma expectativa, uma expectativa infinita.
Que ele sonhe, pois, e que ele durma,
enquanto já a tua seiva o penetra e transforma!
Ele não passa ainda de promessa e semente,
mas já apodrece nele e se desfaz

o universo das aparências.

FOTOGRAFIAS

Deve-se as fotografias a seguir ao Colégio Notre Dame de Sion de São Paulo que, na década de 60, experimentou e adaptou o método exposto neste livro.



1. – "A saudação deve exprimir o contentamento que sentimos ao nos encontrarmos com outra pessoa" (p. 42).



2. – VIDA SOCIAL E FAMILIAR
“Onde encontrar o ambiente em que a criança possa agir e desenvolver-se” (p. 149).



3. – “Cada gesto da criança é um esforço para coordenar seu aparelho motor” (p. 36).



4. – OS CILINDROS

“O fim visado não é colocar corretamente os cilindros, mas levar a criança a fixar a atenção, a observar e a notar as diferenças que existem entre objetos de aparência semelhante” (p. 71, 117).



5. – OS PRISMAS

"Não se trata de abandonar a criança a si mesma, deixando-a fazer o que bem entende. Mas, para que ela possa ser livre, é necessário preparar-lhe um ambiente apropriado e dar-lhe os meios próprrios para o desenvolvimento segundo as necessidades psíquicas do momento" (p. 71, 117).



6. – CAIXAS DE SOM
“O material sensorial é concebido antes de tudo para fixar a atenção da criança por meio da atividade muscular unida ao esforço da inteligência” (p. 71, 119).



7. – QUADRO PARA LAÇOS: EDUCAÇÃO MUSCULAR
"Dar à criança os meios necessários para que se realize o trabalho interior [...] e para fazer frutificar suas energias latentes" (p. 112).



8. – A OBSERVAÇÃO DA NATUREZA
"Sistematização com material especializado" (p. 161).

9. – ENCAIXES PLANOS
"Desde a sua entrada numa classe Montessori, graças aos quadros para desenhar e aos encaixes planos as crianças familiarizam-se com as formas geométricas" (p. 143).

9-a. – A VIDA DA FLOR
"Deixai as crianças livres para se moverem, livres para escolherem o seu trabalho" (p. 151).







10. – OS ENCAIXES PARA DESENHAR
“Preparação direta para a escrita” (p. 130).



11. – OS DITADOS MUDOS
“A criança traduz os sons em sinais gráficos sem ter de lutar com a dificuldade do traçado” (p. 130).



12. – BARRAS DE CONTAR
"Para aprender a numeração foi preciso um material especial"
(p. 75 e 135).

13. – O MATERIAL DOURADO
"As crianças 'compõem' números com algarismos em cartão (Visão de Conjunto) e depois colocam ao lado do material correspondente" (p. 141).

13-a. – TÁBUA DE PITÁGORAS
"Para desenvolver o sentido da matemática, é mister fazer amar os números e desenvolver o amor gratuito pelas especulações gratuitas" (p. 205).







14. – A LIÇÃO DE SILÊNCIO
“É uma das mais impressionantes particularidades da classe Montessori [...]. O silêncio aqui é um recolhimento consciente e vigilante” (pp. 95 e 113).



15. – A ESCRITA
“Mas chega enfim o dia em que se dá a ‘explosão da escrita’. Cobre então o quadro negro com as mesmas palavras que formou com o alfabeto móvel” (p. 131).



16. – “Favorecer o desenvolvimento da personalidade impulsionando o esforço [...] (p. 159). Conduzir a criança até o pleno desabrochar do seu ser físico, intelectual e espiritual” (p. 97).

APÊNDICES